



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2018-2019

LA VOZ DEL ALUMNADO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA PARA TODOS: UNA EXPERIENCIA EN PRIMARIA

THE VOICE OF STUDENTS IN BUILDING A SCHOOL FOR ALL: A PRIMARY EXPERIENCE

Autora: Ana Santamaría Ruiz

Directora: Susana Rojas Pernia

Julio 2019

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Índice de Contenido

Resumen:.....	5
Abstract:	5
1. Introducción.....	6
2. Marco teórico.....	8
2.1. El camino hacia la inclusión educativa	8
2.1.1. ¿Qué es la educación inclusiva?	9
2.1.2. Sin recetas. La búsqueda de respuestas en contextos particulares	13
2.2. El movimiento de la voz del alumnado.....	16
2.2.1. Algunos riesgos en la construcción de una escuela para todos y todas	18
2.3. Construyendo ¿comunidades de aprendizaje seguras?	19
3. Diseño y desarrollo de una experiencia de VA en Educación Primaria	22
3.1. Presentación	22
3.2. Diseño de la propuesta	23
3.2.1. Objetivos.....	23
3.2.2. Investigación cualitativa	24
3.2.3. Métodos visuales, narrativos y creativos en la investigación cualitativa	24
3.2.4. Técnicas empleadas para la recogida de datos.....	25
a) Diario de campo y observación directa a los participantes.....	25
b) Producciones creativas y visuales.....	26
3.2.5. Participantes	27
3.2.6. Consideraciones éticas.....	27
3.3. Desarrollo del proyecto: “Queremos un patio mejor para todos y todas”	28
FASE 1. Fase de consulta al alumnado	29
ACTIVIDAD 1: <i>Realización de dibujos sobre los espacios escolares</i>	30

ACTIVIDAD 2: <i>Hablamos sobre nuestros dibujos</i>	30
ACTIVIDAD 3: <i>Asamblea para compartir los resultados de la consulta</i>	31
FASE 2. Fase de cambios, debate, reflexión, diálogo y creación	32
ACTIVIDAD 1: <i>Visionado del corto lan</i> (Campanella y Goldfarb, 2018)	32
ACTIVIDAD 2. <i>Creación de un patio mejor para todos y todas a través de areneros</i>	33
FASE 3. Fase de propuestas de mejora, exposición y dar a conocer el proyecto	36
ACTIVIDAD 1. <i>Asamblea sobre los areneros</i>	36
ACTIVIDAD 2. <i>Creación del mural</i>	37
ACTIVIDAD 3. <i>Damos a conocer nuestra propuesta</i>	38
4. Resultados de la investigación	40
4.1. Otros lenguajes... y las palabras fluyen	40
4.2. Los estudiantes presentan gran madurez, humanidad, capacidad crítica y muestran su rechazo ante situaciones injustas.....	44
4.3. Los estudiantes aportan conocimiento sobre la escuela: cómo mejorar sus espacios e identifican barreras que los adultos no identificamos a priori.....	45
4.4. Los escolares se sienten inseguros al exponer sus propuestas a la directora del centro. Algunos miedos a los que hacer frente.	47
5. Limitaciones y propuestas de mejora	49
6. Conclusiones generales de la investigación.....	50
7. Bibliografía	54
8. Anexos	59
ANEXO 1. Permiso y aprobación para la realización del Trabajo de Fin de Grado por parte del Comité de Ética en Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria.	59
ANEXO 2. Espacios que más y menos les gustan a los menores de su colegio	63

ANEXO 3. Comentarios expuestos por los menores con relación al cortometraje de <i>Ian</i> (Campanella y Goldfarb, 2018)	65
ANEXO 4. Propuestas de mejora de los estudiantes para el patio del colegio	67

Resumen:

El presente trabajo recoge una experiencia de voz del alumnado (VA), tomando como marco de referencia el modelo de escuelas inclusivas, llevada a cabo en un centro público de Cantabria. En este estudio se realiza una consulta a un grupo de discentes de primaria sobre los espacios que más les gustan de la escuela y los que menos, permitiendo identificar las barreras que se encuentran y que limitan o condicionan su participación en los mismos, e impulsar a su vez una intervención sobre uno de ellos para su mejora.

Para ello, se ha realizado una investigación de corte cualitativo, enmarcada dentro de los métodos visuales, narrativos y creativos, desarrollada a lo largo de los cuatro meses de prácticas en el centro escolar. Los resultados muestran que efectivamente, dar voz al alumnado y escuchar sus propuestas de mejora para los espacios escolares, puede ser una herramienta muy útil en la construcción de una escuela para todos, además de tener un impacto muy positivo en la autoestima y motivación de los estudiantes.

Palabras clave: *voz del alumnado, escuelas inclusivas, barreras, participación, escuela para todos.*

Abstract:

The present work includes an experience of practice of voice of the students, taking as frame of reference the model of inclusive schools, carried out in a public center of Cantabria. In this study the students are consulted about the spaces that they like most of the school and those that less, allowing to identify the barriers that are found and that limit or condition their participation in them, and to encourage in turn an intervention on one of them for improvement.

To this end, a qualitative research has been carried out, framed within the visual, narrative and creative methods, developed throughout the four months of practice at the school. The results show that effectively, giving voice to students and hearing their proposals for improvement for school spaces, can be a very useful tool in building a school for all, in addition to have a very positive impact on self-esteem and Students ' motivation.

Keywords: *Student voice, inclusive schools, barriers, participation, school for all.*

1. Introducción

Nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, primero, si es impedido su derecho a hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico; y, en segundo lugar, si no se compromete de alguna manera con la defensa de ese derecho, que en el fondo también es el derecho de actuar.

(Paulo Freire, 1994, pág.98)

Las prácticas de voz del alumnado (VA) en el contexto español son escasas en comparación con las desarrolladas en el Reino Unido. A pesar de ello, se trata de experiencias muy enriquecedoras desde el modelo de escuelas inclusivas, puesto que posibilitan otros modos de ser, estar y actuar en la escuela. Desde este enfoque, el papel de los estudiantes es relevante en las instituciones educativas, puesto que sus voces permiten identificar barreras en las prácticas, culturas y políticas escolares, al tiempo que asumen nuevos compromisos y roles en los centros educativos.

En consecuencia, llevar a cabo experiencias de VA en las instituciones escolares, abre nuevos caminos en la construcción de una escuela más democrática e inclusiva, entendiendo que se descubren nuevos desafíos que deben ser abordados conjuntamente por la comunidad escolar. Esto supone un cambio radical en relación con lo que se viene haciendo hasta ahora en algunas escuelas, conjetura alejarnos de la tradición más adultista y actualizarnos en materia educativa, de manera que se promueva un cambio de mirada en relación con los estudiantes e imaginando nuevas realidades y mundos posibles en las escuelas.

Escuchar al alumnado significa cambiar el modo de interactuar de docentes y estudiantes; implementar relaciones más democráticas y colaborativas; hallar formas de involucrar al alumnado de un modo más activo en las decisiones que afectan a su vida en los colegios e institutos. Algo que concuerda plenamente con los actuales modelos de aprendizaje constructivistas y con el compromiso de una educación de ciudadanas y ciudadanos activos, reflexivos y críticos (Rudduck y Flutter, 2007, s.p.).

El propósito de este trabajo es doble. Por un lado, pretende servir para plantear algunas cuestiones que son nucleares cuando hablamos de VA y educación inclusiva a partir de varias de las experiencias que en estos últimos años se han puesto en marcha en el contexto español. Por otro, dar a conocer

la práctica de VA desarrollada en un centro público de Cantabria, con un grupo de discentes pertenecientes al primer curso de primaria.

La propuesta ha sido, sin duda alguna, importante para los alumnos implicados. No obstante, entendemos que es posible anticipar que la misma puede ser enriquecedora para los profesionales que trabajan en el centro escolar, y otros docentes interesados en promover este tipo de prácticas en sus instituciones educativas. Asimismo, al tratarse de un Trabajo de Fin de Grado creemos que la experiencia puede servir de referencia a otros estudiantes que se estén formando en el campo de la educación y apuesten por una escuela mejor para todos, a través de la reestructuración global y profunda de sus tres dimensiones (prácticas, políticas y culturas escolares).

2. Marco teórico

2.1. El camino hacia la inclusión educativa

El movimiento de la inclusión educativa emerge con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación de los que son objeto niños y jóvenes, y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo (Blanco, 2006). Informes actuales como el informe *El estado mundial de la infancia de 2014* (UNICEF, 2014) recogen algunos datos que nos recuerdan que la educación es un derecho alcanzado solo en algunos países, de este modo: “un 15% de los niños y las niñas de todo el mundo realizan trabajos que menoscaban su derecho a la protección contra la explotación económica e infringen su derecho a aprender y jugar” (pág.3); y “un 11% de las niñas contraen matrimonio antes de cumplir 15 años, lo que compromete su derecho a la salud, la educación y la protección” (pág.6).

En una aproximación a la situación de América Latina y el Caribe, la mencionada organización en su página web (2019) alarma sobre la situación de la infancia con datos más concretos con los que nos recuerda que: 72 millones de niños y niñas de 0-14 años viven en pobreza en América Latina; el nacimiento de 2,7 millones de niños y niñas nunca ha sido registrado; 7 millones de migrantes son menores de 18 años en las Américas; y, 3,6 millones de niños y niñas están fuera de la escuela y 10,4 millones de niños y niñas están fuera de la escuela secundaria.

Estas evidencias, al igual que las múltiples que podemos encontrar en otros documentos, como, por ejemplo, el informe de *Seguimiento de la Educación en el Mundo* (UNESCO, 2016), son la expresión de la necesidad de actuar y afrontar conjuntamente los grandes desafíos a nivel mundial. La reducción de las desigualdades sociales y el cumplimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia no es un asunto puntual o de carácter local, sino que necesita de la acción conjunta y el compromiso de los diferentes estados.

El movimiento de la educación inclusiva nos recuerda de entrada que la educación es un derecho fundamental del que todavía muchos niños y adolescentes no se benefician en el mundo.

La exclusión social es uno de los problemas más importantes con los que actualmente se enfrenta nuestra sociedad, siendo evidente que las desigualdades de naturaleza social, económica y civil son mayores que en cualquier otro periodo posbélico (Barton y Slee, 1999). Y los centros educativos no son ajenos a ello, debiendo ser conscientes del papel que pueden llegar a representar en la legitimización de las desigualdades (Connell, 1997, citado en Arnáiz, 2003, pág.140).

Asimismo, la respuesta a la exclusión debe ser dada desde diferentes ámbitos y contextos. Como se mencionó anteriormente, la escuela tiene un papel importante en la respuesta a las desigualdades educativas, sociales y culturales. No obstante, es importante ser conscientes de que

aunque no puede soslayarse la capacidad de incidencia de la escuela en el sistema social, el punto de referencia inicial se inclina hacia la sociedad como la generadora de los contextos, valores y principios inclusivos que la escuela vertebró y recrea (Parrilla, 2002, pág.25).

Esto quiere decir que toda actuación que se lleve a cabo en la escuela con las personas que a ella acuden, va a influir en cómo estas personas van a comportarse a nivel social. Por ende, si promovemos la inclusión en las escuelas, se originará la inclusión social. Ahora bien, ¿de qué estamos hablando cuando nos referimos a la inclusión educativa?

2.1.1. ¿Qué es la educación inclusiva?

El término inclusión educativa está muy extendido socialmente, de manera que muchas personas lo utilizan o hablan de prácticas inclusivas, pero aún siguen existiendo controversias acerca de su significado. Autores como Calderón y Echeita (2016) exponen que, “sorprende la alegría con la que usamos la palabra inclusiva para calificar muchas prácticas escolares que siguen manteniendo mayoritariamente sus tintes selectivos y discriminatorios” (pág.36). Por este motivo, es de suma relevancia tomar como punto de partida en este trabajo de investigación qué significa o a qué nos referimos cuando usamos el término de educación inclusiva.

En primer lugar, es preciso señalar que el término es acuñado por distintos autores de maneras diversas, debido en gran parte a que el propio marco teórico de esta se encuentra en constante revisión y reformulación (Slee, 2001, citado en Haya, 2011, pág.56).

Tal y como refleja la Conferencia Internacional de Educación, bajo el título *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (UNESCO, 2008), en varios países, se sigue considerando la inclusión como “una manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la educación regular” (pág.6). Sin embargo, a nivel internacional y como se recoge en este mismo instrumento,

(...) supone hablar de un término más amplio, una reforma que apoya y atiende a la diversidad de todos los educandos, dado que la educación inclusiva tiene por objetivo eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental que ha de garantizarse y el cimiento de una sociedad más justa (pág.6).

Como expone Ainscow (2001):

La inclusión no es un proceso de asimilación, ni un acto de integración o subsunción de la diferencia en la cultura dominante de la escuela. La consecución de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente subversiva y transformadora. Pretende una revisión de “las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas para la tarea” de educar a todos los niños (pág.9).

De igual modo, otros organismos como la UNESCO (2005) definen la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Desde este enfoque la inclusión se vincula con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, poniendo especial atención en aquellos que, por diferentes razones, de sexo, raza, religión, etc. están excluidos o en riesgo de ser marginados, promoviendo una educación de calidad para todos.

Igualmente, otros autores como Booth y Ainscow (2015) sostienen que la educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales. Es decir, la inclusión se refiere al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con deficiencias o etiquetados en la escuela con “Necesidades Educativas Especiales”. Por tanto, se trata de dar respuesta a todos y cada uno de los estudiantes, lo que exige una especial

atención a la creación de una comunidad cálida y acogedora para todos los discentes del aula y la escuela (Sapon-Shevin, 2013). Para esta autora seis componentes son claves para convertir las escuelas en comunidades acogedoras para todos los miembros que a ella acuden:

1. La cooperación es un valor importante. Es necesario fomentar relaciones de respeto y ayuda mutua entre los estudiantes de manera que trabajen juntos para lograr el bien común.
2. Todos son bienvenidos a la escuela, independientemente de sus características personales, sociales, económicas o culturales.
3. Las diferencias son reconocidas y valoradas porque todos los seres humanos son diferentes, únicos e irremplazables. Por ello, es de gran relevancia el hecho de buscar tiempos y espacios para que afloren las diferencias entre las personas en la escuela, de manera que se enriquezca el aprendizaje.
4. Cada persona debe ser reconocida en su conjunto y, por tanto, considerar que es un individuo complejo atravesado por distintos organizadores sociales (género, cultura, capacidad o creencias).
5. Un ambiente en el que se fomente la valentía para desafiar la opresión y la exclusión.
6. Un contexto en el que no se ofrezca solamente seguridad física, sino también seguridad emocional y relacional a todos sus miembros.

Booth y Ainscow (2015) exponen que solo en una comunidad escolar acogedora, la diversidad, presente en todos los seres humanos, se reconoce, respeta y valora, y concretamente modifica los procesos de planificación, que afectan tanto al currículum, como a la organización escolar. Desde el modelo de escuelas inclusivas, la escuela tiene la responsabilidad de responder a las necesidades de cualquier estudiante “(...) y al mismo tiempo debe ser capaz de reconocer y suprimir los obstáculos o barreras que los centros y las aulas a través de sus culturas, prácticas y políticas “colocan” a algunos alumnos” (Rojas y Haya, 2018, pág.106).

Por otro lado, algunas aproximaciones con relación a cómo lograr que la educación sea más inclusiva, hacen hincapié en la necesidad de los procesos de colaboración, revisión y desarrollo en las escuelas (Ainscow, 2012). Según este análisis, existe una serie de principios generales de organización escolar y práctica del aula que deberían respetarse, concretamente:

1. La eliminación de las barreras existentes. En las escuelas debemos estar en alerta para detectar los posibles obstáculos que se presenten a cualquiera de las personas que a ella acuden, y suprimirlos.
2. El desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados. Todos los niños y niñas aprenden en un mismo espacio, es decir, el aula ordinaria, y por ello, es necesario suprimir aquellos programas, servicios y especialidades con los que se trabaja con el niño o niña al margen de la vida del aula ordinaria.
3. El desarrollo de enfoques pedagógicos, como los “enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo” (Ainscow, 2012, pág.46).

En definitiva, y teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que la inclusión es un modelo educativo que promueve buenas escuelas para todos y el desarrollo de comunidades educativas democráticas. Estamos haciendo referencia a instituciones hospitalarias que dan la bienvenida e invitan a la participación de todos, celebrando las diferencias humanas y entendiéndolas a su vez, como un recurso de aprendizaje. Se trata de escuelas en las que existe un compromiso y responsabilidad por los resultados, que no permite ser indiferente ante los síntomas de fracaso escolar de los alumnos, es decir, hay una preocupación por superar las barreras en el acceso y la participación en sus estudiantes; y, por último, es un proyecto que exige un compromiso ético y político por parte de los profesionales, fomentando a su vez las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Promover la inclusión en el ámbito educativo es cuestión de “reflexión y de diálogo, de revisión y de redefinición de la práctica, y de intentar desarrollar una cultura más inclusiva” (Ainscow, 2012, pág.44). Desde el modelo de escuelas inclusivas, no hay una única escuela, sino que hablamos de “escuelas

en movimiento” (Rosenholtz, 1989, citado por Rojas y Haya, 2018, pág.43). En palabras de estos autores, “(...) no hay escuelas totalmente inclusivas, sino escuelas que asumen el reto constante de articular propuestas y desarrollar actividades tomando como marco de referencia los valores inclusivos (sostenibilidad, belleza, honestidad, participación, derechos, confianza...)” (pág.43). Esto quiere decir, que cada escuela, en base a sus necesidades, características, alumnado, docentes y familias deberá establecer unos modos de actuar, estar y ser en la institución educativa que permita que todos los estudiantes aprendan cooperativamente, se respeten, se valoren y luchen juntos contra cualquier tipo de discriminación o injusticia que se produzca a nivel social.

2.1.2. Sin recetas. La búsqueda de respuestas en contextos particulares

Hasta aquí, hemos hablado de lo que supone dialogar de educación inclusiva, entendiendo a su vez que no hay escuelas totalmente inclusivas ni, todo lo contrario. La inclusión es una invitación a una reestructuración global de la escuela, profunda, dinámica, viva y en movimiento (Rojas y Haya, 2018). La escuela es el resultado de tres dimensiones que aparecen interrelacionadas (culturas, prácticas y políticas escolares). En cada una de estas dimensiones pueden aparecer barreras u obstáculos que impiden o dificultan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en la escuela. En consecuencia, es preciso identificar esas barreras que puedan aparecer en cada una de esas dimensiones, para actuar y poder realizar cambios y mejoras en la escuela, con el fin de eliminarlas.

Sin embargo, es necesario destacar que no existen recetas mágicas para ello, pero sí una herramienta que nos puede ayudar a identificarlas a través de los interrogantes que se plantean en cada una de las tres dimensiones anteriormente mencionadas (ver Imagen 1). Este instrumento es *la Guía para la Educación Inclusiva* (Index for Inclusion) (Booth y Ainscow, 2015).

El Index es un instrumento de autoevaluación escolar que permite a las escuelas sacar provecho del conocimiento y las opiniones del personal, los alumnos, los padres o tutores y los miembros del consejo escolar sobre las barreras al aprendizaje y la participación existentes entre las “culturas, políticas y prácticas” vigentes de las escuelas para establecer el orden de prioridades del cambio (Ainscow, 2012, pág.46).


Dimensiones del <i>Index</i>	Marco de planificación
	<p>Dimensión A: Creando culturas inclusivas A1: Construyendo comunidad A2: Estableciendo valores inclusivos</p> <p>Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas B1: Desarrollando un centro escolar para todos B2: Organizando el apoyo a la diversidad</p> <p>Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas C1: Construyendo un currículum para todos. C2: Orquestando el aprendizaje.</p>

Imagen 1. Dimensiones del *Index* (Fuente: Booth y Ainscow, 2015, pág.17).

Este instrumento facilita la identificación de obstáculos en la participación y el aprendizaje de los estudiantes a través de sus múltiples interrogantes, como ya se ha mencionado previamente. “En el corazón del *Index* hay cientos de preguntas, de las cuales una sola podría llegar a ser el inicio de una larga reflexión y provocar otra larga cadena de preguntas y respuestas” (Booth y Ainscow, 2015, pág.23). Esta herramienta a través de sus múltiples cuestiones nos permite descubrir nuevas maneras de ser, estar y actuar en las escuelas, abriéndonos a su vez, nuevos mundos repletos de posibilidades en las instituciones educativas.

De igual manera, es relevante destacar que los cambios han de irse introduciendo poco a poco, estableciendo alianzas con otros profesionales y contagiando estas nuevas formas de ser, estar y hacer en las escuelas, a todo el centro educativo. Apostar por una educación inclusiva significa promover que se asegure el acceso, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. La participación está como “derecho universal en el corazón de un modelo de escuela inclusiva y este es uno de los principios que han de orientar las acciones que la escuela debería emprender” (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011, pág.35). Hablar de participación, significa hablar obligatoriamente de voz, es decir, de quién tiene voz o no en las escuelas, y en qué medida este acontecimiento limita o impide que las personas participen en la toma de decisiones relevantes para todos los miembros de la comunidad educativa (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Tal y como señala Torres (2008) hay voces que siguen sin ser escuchadas en las instituciones escolares, como son las de la infancia y la juventud, entre otras. En sus propias palabras nos referimos a “culturas silenciadas” en los centros educativos. En estas culturas escolares, encontramos alumnos y alumnas a los que “la escuela no ha dado la palabra, es decir, aquellos cuyo derecho a participar en igualdad de condiciones en asuntos de que les conciernen no se ha visto satisfecho, es decir, jóvenes sin voz pedagógica” (Haya, 2011, pág.28). Se les ha silenciado por pertenecer a una minoría étnica, ser una persona con discapacidad, por corresponder a un grupo social y cultural diferente, etc. Pero debemos comprender que todas las personas somos diferentes y que nadie tiene derecho a cuestionarnos, ni a silenciarnos. “Aprender a vivir con las diferencias puede ser difícil. Sin embargo, cuando lo hacemos, nos abre unas posibilidades muy ricas que, en caso contrario, no hubiésemos tenido” (Ainscow, 2001, pág.17). En consecuencia, se puede exponer que los derechos de la infancia a participar y tener voz en la escuela no se están garantizando para algunos estudiantes y es necesario ser conscientes de este hecho.

Este tipo de estrategias de omisión es aquél al que recurren los sistemas educativos que asumen un modelo de sociedad mono-cultural y, por lo tanto, reducen al silencio todas las demás realidades; puede que en algunos momentos se hable de los otros, pero siempre para acallarlos, no dejándoles hablar, y siempre representándolos según el imaginario del grupo hegemónico en la sociedad (Torres, 2008, pág.91).

La *Guía para la Educación Inclusiva* (Booth y Ainscow, 2015) plantea que se escuchen todas las voces dentro de la escuela y eso implica también las voces de los niños y niñas. “Las escuelas pueden contribuir a fortalecer el lenguaje de las personas oprimidas para crecer juntos, porque es en esos lenguajes y discursos verdaderos en los que la institución puede recuperar la humanidad” (Calderón, 2015, pág.3). Es necesario un cambio de mirada en las escuelas y un cambio de valores que permitan hacer de estas una comunidad en las que todos tengan cabida y voz.

Por este motivo, cobra gran relevancia el hecho de permitir aflorar estas voces ausentes en la escuela, de manera que la participación de todos los

estudiantes sea real y se garantice el cumplimiento de los derechos de la infancia: derecho a ser niño, derecho a la libertad de expresión y a la educación, principalmente. Se trata de “reivindicar el valor de la Diversidad y el derecho a ser educado en una escuela para todos desde unos principios que favorezcan la rica diversidad humana” (Alegre de la Rosa, 2000, pág.22).

Ahora bien, ¿cómo podemos fortalecer el lenguaje de las personas oprimidas para crecer juntos? ¿Existe algún movimiento que se preocupe de dar voz al alumnado para la mejora de la escuela? La respuesta es sí, existen algunos movimientos comprometidos con dar voz al alumnado para establecer mejoras en las instituciones escolares que promueven que los estudiantes tengan un rol activo en la escuela y tomen decisiones importantes en la misma. Entre otros, encontramos el “movimiento de voz del alumnado” (MVA) y en el que profundizaremos a continuación.

2.2. El movimiento de la voz del alumnado

Anderson y Herr (1994) señalan que “los estudiantes están por doquier en las escuelas, y, aun así, con demasiada frecuencia resultan invisibles a los adultos que allí trabajan” (pág.59, citado en Messiou, 2013). La autora denuncia así que “las escuelas están participando en un proceso activo de “silenciamiento” de los estudiantes a través de sus políticas y prácticas con el fin de restar importancia a las contradicciones sociales y económicas” (pág.98). De este modo, plantea que siendo los estudiantes los destinatarios de la educación que se imparte en las escuelas, sus aportaciones deberían ser escuchadas para la mejora de estas. Por tanto, es imprescindible que los profesionales de la educación faciliten y busquen tiempos y espacios para entrar en diálogo con los estudiantes, dado que estos son un gran aliado para emprender cambios de progreso en los centros educativos, y de esta manera, poder continuar el camino hacia la construcción de escuelas más democráticas e inclusivas. En este marco se inscribe el movimiento de Voz del Alumnado (VA).

El “movimiento de la voz del alumnado” (MVA) es una ideología relativamente reciente como señala Haya (2011), dado que los planteamientos

teóricos desde este enfoque cuentan con algo más de dos décadas de historia, al igual que el movimiento hacia la inclusión educativa. No obstante, a pesar de ser una corriente ideológica contemporánea, encontramos una notable presencia, documentada, en lo que respecta a experiencias de VA en países como Reino Unido, Australia, EE. UU. y Canadá (Susinos, 2009), en oposición a la escasa literatura existente en nuestro contexto, el español (Ceballos, 2011).

Algunos de los antecedentes de esta corriente ideológica los podemos encontrar en movimientos como la educación inclusiva, en los movimientos de mejora escolar, en la educación para la ciudadanía o en los movimientos de los Derechos de los niños (Rudduck y Flutter, 2007; Ceballos, 2011; Haya, 2011; Ceballos, 2015).

Como señala Haya (2011), intentar definir y establecer una aproximación conceptual a lo que conocemos como “voz del alumnado” (VA) no es tarea fácil, debido a las múltiples interpretaciones sobre este concepto. De acuerdo con Fielding (2004), el movimiento de VA hace referencia a

(...) una serie de actividades que animan a la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción sobre cuestiones que conciernen a los estudiantes y que además de a estos implican a los profesionales y al resto de miembros que forman parte de las comunidades educativas. Es decir, desde esta visión, se trata de que en la escuela afloren las voces de todos los estudiantes (Fielding, 2004, citado en Haya 2011, pág.15).

En el contexto de una escuela inclusiva, se pretende que los estudiantes puedan tomar decisiones sobre los asuntos que les incumben y que les afectan. La participación de los estudiantes es definida como “una palanca” para la acción, para el cambio en las instituciones escolares, de modo que es difícil pensar en el diseño y desarrollo de acciones inclusivas que no reconozcan esas voces. Por este motivo, es necesario buscar y crear condiciones para que la participación sea un principio de actuación en las escuelas, es decir, una búsqueda interminable de alternativas para mejorar las escuelas y contar con la ayuda de los demás para ello, dado que no podemos hacerlo solos, los estudiantes son un gran apoyo para establecer los cambios.

Se trata de dar la oportunidad a los estudiantes de debatir, reflexionar y tomar sus propias decisiones sobre asuntos que les incumben y afectan. Y en

este sentido es preciso señalar dos cuestiones. La primera, la participación no se vincula únicamente con lo que los adultos entienden que es relevante. La segunda, dado que “el derecho a “tener voz y voto” introduce preguntas sobre cómo encajar los diversos puntos de vista en la frágil ecuación que pone en equilibrio los intereses particulares y “el bien común” más amplio de la comunidad democrática” (Apple y Beane, 2012, pág.26), los estudiantes aprenden a corresponsabilizarse de los asuntos escolares.

Para Rudduck y Flutter (2007), las oportunidades de consulta con los alumnos y una mayor participación en los centros tiene un impacto directo en el compromiso de los estudiantes. Utilizando sus palabras,

- Si los alumnos tienen la sensación de que importan en el centro y de que se les respeta, es más probable que se comprometan con los fines de este.
- Las descripciones de los alumnos respecto a lo que les ayuda y lo que les estorba para aprender pueden configurar un plan práctico para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- Si la enseñanza y las condiciones del aprendizaje resultan agradables, es más probable que los alumnos se comprometan a aprender y desarrollen unas identidades positivas como estudiantes (pág.125).

En definitiva, se generan condiciones óptimas en la escuela para el aprendizaje de los estudiantes y la mejora de la institución en su conjunto.

2.2.1. Algunos riesgos en la construcción de una escuela para todos y todas

Como se ha mencionado desde un principio, el camino de la inclusión no es sencillo. Tampoco lo es transitar ese camino con prácticas que pretenden escuchar y dar voz a los estudiantes. Como señala Haya (2011), el movimiento de VA se encuentra con algunos obstáculos a los que es preciso hacer frente y entre los que queremos destacar dos principalmente.

En primer lugar, encontramos peligros vinculados a las formas de participación de los alumnos. Este tipo de riesgos surgen cuando la VA es utilizada como fuente de información y como un instrumento de control y calidad (Haya, 2011). Es decir, la participación de los estudiantes se traduce en una consulta al alumnado para obtener información sobre algunas cuestiones de interés para la institución o el profesorado (por ejemplo, las evaluaciones del

profesorado). Se hace así un uso instrumental de la VA para mejorar el rendimiento de la escuela donde el alumnado ejerce un rol pasivo, el tipo de relaciones entre docentes y alumnos son asimétricas y, por tanto, no se buscan tiempos y espacios en los que debatir, reflexionar y escuchar los puntos de vista de los estudiantes.

En segundo lugar, otro de los peligros tiene que ver con las voces son realmente escuchadas en las escuelas y que son legitimadas. En este sentido, no todas las voces son de igual modo reconocidas, ni escuchadas, fundamentalmente las de aquellos con menor rendimiento académico o que más se alejan de un modelo de alumno normativo (Haya, 2011).

En definitiva, se necesita garantizar que todos los estudiantes aporten sus puntos de vista, sean escuchados, respetados e incorporadas sus voces para lograr una escuela para todos. No debemos decidir por ellos, ni transmitirles nuestra visión para que ellos vean cada situación de la manera que nosotros la vemos. En esto no consiste el movimiento de voz del alumnado (MVA), sino en que cada estudiante aporte su “granito” en los debates, discusiones, medidas, relaciones, etc. que se llevan a cabo a la escuela, porque como bien expone Susinos (2013): “desde el mismo lugar no vemos lo mismo” (pág.1). Por ende, tengamos presente estos riesgos, para no caer en ellos.

Las prácticas de VA que toman como marco de referencia la inclusión educativa, reconocen a cada alumno como

un sujeto agente, es decir, como alguien a quien se le reconoce la capacidad, la oportunidad y el derecho de “entrar en el juego”, de participar, de decidir, de opinar y de tener el control de las cuestiones que le afectan vitalmente; de tener, en fin, su lugar y su voz (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011, pág.18).

2.3. Construyendo ¿comunidades de aprendizaje seguras?

De acuerdo con todo lo anterior, las experiencias de VA solo pueden considerarse inclusivas si cuestionan las formas tradicionales de poder con la intención de generar otras nuevas (Susinos, 2009) que den cabida a todo el

alumnado en un contexto que reconozca las diferencias. Por tanto, hablamos de cualquier estudiante, sin exclusiones, aumentando la participación de todos y todas en las escuelas, además de la necesidad de crear contextos en los que todos y todas son aceptados, reconocidos y valorados.

En consecuencia, cobran relevancia los espacios para dialogar en la escuela, para pensar sobre el trabajo que se viene haciendo, sobre los miedos que van apareciendo y sobre la incertidumbre que caracteriza a la educación (Rojas y Haya, 2018). Esos espacios servirán para establecer alianzas entre sus miembros y, por lo tanto, serán claves en la lucha contra cualquier expresión de intolerancia o rechazo dentro y fuera de la escuela (Sapon-Shevin, 2013). La escuela se ve obligada a interrogarse constantemente, porque está en construcción, a ella llegan nuevas demandas que ha de enfrentar y dar la mejor respuesta posible. “La escuela sabe que en sus orígenes fue pensada para unos pocos, pero que hoy en día debe incrementar su capacidad para dar respuesta a todos y cada uno de los alumnos y alumnas que llegan a esta institución” (Rojas y Haya, 2018, pág.113), para lo que es esencial contar con el apoyo de los profesionales, alumnado y familias¹.

Algunas experiencias (Haya, 2011; Rojas y Martín, 2018; Susinos, Ceballos y Saiz, 2018) nos acercan a estudiantes de todas las edades y a contextos educativos distintos. Asimismo, dan a conocer la importancia de los apoyos en las escuelas y la construcción de otras formas de actuar en ellas. De todo ello se desprende la posibilidad de imaginar otras escuelas, más justas para todos. “Hay escuelas públicas donde el trabajo duro de los profesores, los administradores, los padres, los activistas de la comunidad y los estudiantes han dado resultado” (Apple y Beane, 2012, pág.15). En sus propias palabras,

son centros rebosantes de entusiasmo, incluso en circunstancias a veces deprimentes y difíciles; son escuelas en las que tanto los estudiantes como los

¹ Aunque aquí nos referimos a un movimiento, el de VA, relativamente reciente, no podemos obviar otras tradiciones anteriores que lo preceden y que de alguna manera podríamos definir como antecedentes. El trabajo de *Escuelas democráticas* (1997), hace referencia a la escuela democrática como espacios profundamente preocupados por formas prácticas de posibilitar la participación de las personas implicadas en las experiencias educativas.

profesores se comprometen en un trabajo serio que deriva en experiencias de aprendizaje ricas y vitales para todos (pág.15-16).

3. Diseño y desarrollo de una experiencia de VA en Educación Primaria

3.1. Presentación

Las siguientes páginas recogen una experiencia de VA que se ha llevado a cabo en el aula de 1º de primaria de un Centro público de Educación Infantil y Primaria (CEIP) perteneciente al municipio de Santander (Cantabria). La experiencia se ha desarrollado durante cuatro meses del curso escolar 2018-2019, coincidiendo estos con el periodo del Practicum III².

Se trata de un centro educativo -y de un aula- en la que conviven diversidad de familias y estudiantes de distintas culturas, diferentes ritmos de aprendizaje, con diferentes niveles socioeconómicos y, obviamente, experiencias personales. Y todo ello reflejo del entorno donde este está ubicado.

De manera análoga, se ha de exponer que el aula fue definida desde el primer momento por la tutora como un aula muy diversa, en la que es muy complicado responder a las necesidades de todos los estudiantes. Esta visión, y las observaciones por parte de la investigadora durante el primer mes de prácticas sobre qué voces eran realmente escuchadas en este emplazamiento y quiénes participaban en las dinámicas de aula, es lo que nos animó a desarrollar la propuesta.

Por último, y con relación al rol que ha adoptado la investigadora, en todo momento se han garantizado tiempos y espacios para el diálogo y la construcción cooperativa de un nuevo emplazamiento escolar, asegurando durante el desarrollo de la misma, la participación de todos los estudiantes y el surgimiento de las voces ausentes en esta aula. Todo ello, promovido por un clima de confianza y relaciones horizontales entre estos y la investigadora. Para ello, al llegar al centro se dedicó a conocer a los estudiantes e identificar las

² Este TFG se ha valido de la oportunidad que supone el practicum del último curso. Como expondremos más adelante, la propuesta fue presentada en la escuela, primero a la docente y al equipo directivo y posteriormente a los estudiantes de 1º, que lo han hecho posible. Asimismo, ha sido todo el tiempo supervisado por la tutora académica de la Facultad de Educación.

barreras que imposibilitaban o limitaban su participación, así como a analizar y reflexionar sobre qué alumnos tenían voz o no en las dinámicas de aula.

3.2. Diseño de la propuesta

En la presente sección se recogen las principales características del diseño de este trabajo de investigación-innovación en el ámbito educativo.

3.2.1. Objetivos

La propuesta tiene dos objetivos fundamentales:

- Desarrollar y ampliar el conocimiento sobre las experiencias de VA en nuestro contexto, tomando como marco de referencia el modelo de escuelas inclusivas.
- Forjar vías para fomentar la participación del alumnado en las decisiones escolares.

Se pretende que la experiencia sirva de impulso o contagio para repensar algunos de los obstáculos presentes en los procesos de aprendizaje y participación en la escuela.

Concretamente, la experiencia pretende:

- Promover la participación de todos los estudiantes en un aula de 1º de primaria, buscando tiempos y espacios caracterizados por un clima cálido, de respeto y valoración que permitan aflorar todas y cada una de sus voces.
- Establecer relaciones más horizontales entre docentes-alumnos a través del diálogo y el trabajo cooperativo entre ambos para la mejora de la escuela.
- Identificar las barreras presentes en los espacios escolares a partir de la voz de los estudiantes.
- Garantizar los derechos de la infancia desde la escuela: derecho a ser un niño, a crecer en libertad, a una identidad, a una buena educación y a no ser discriminado, principalmente.

3.2.2. Investigación cualitativa

El trabajo de investigación-innovación educativa que aquí se muestra es de corte cualitativo, debido a que este tipo de metodologías nos permiten aproximarnos a una realidad determinada. Particularmente en este proyecto, a un aula del primer curso de Educación Primaria en un centro público de Santander.

Como sostienen algunos autores, la metodología cualitativa aporta “un conocimiento de fenómenos singulares y únicos que nos ayudan a comprender y mejorar la realidad educativa” (Haya, 2011, pág.100). El uso de la metodología cualitativa permite a los investigadores comprender a las personas dentro de su marco de referencia y los fenómenos que en esos contextos tienen lugar, actuando de un modo natural y nada intrusivo (Taylor y Bodgan, 1984). Es decir, la aproximación metodológica cualitativa nos ayuda a comprender la realidad de las personas que participan en el proyecto y sus puntos de vista.

Análogamente, Stake (1998) señala que,

una de las cualidades principales de los investigadores cualitativos es la experiencia. Además de la experiencia del hábito de la observación y la reflexión, la de investigador cualitativo es la de reconocer las buenas fuentes de datos, y la de comprobar, de forma consciente o inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones (pág.51).

Por último, y apoyándonos en Salgado (2007), estas son algunas de las directrices que han orientado la propuesta que se presenta:

- El reconocimiento de que el investigador necesita encuadrar en los estudios, los puntos de vista de los participantes
- La necesidad de inquirir cuestiones abiertas
- Dado que el contexto cultural es fundamental, los datos deben recolectarse en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas
- La investigación debe ser útil para mejorar la forma en que viven los individuos, y
- Más que variables “exactas” lo que se estudian son conceptos, cuya esencia solamente se captura a través de mediciones (pág.72).

3.2.3. Métodos visuales, narrativos y creativos en la investigación cualitativa

Dentro de la investigación cualitativa, este trabajo se ha valido de nuevas herramientas -visuales y creativas- para recoger los puntos de vista de los niños y niñas sobre los espacios escolares y posteriormente explicitarlas.

Concretamente, se han utilizado dibujos (de los estudiantes sobre los espacios escolares), areneros (para crear y dar forma al patio que les gustaría tener) y narraciones, dado que cada estudiante o grupo de estudiantes relataron su propia historia a la investigadora, sobre lo que habían representado con sus dibujos y sus areneros, después de la creación de estos. Como señala Salgado (2007), “en los diseños narrativos el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de determinadas personas para describirlas y analizarlas” (pág.73). En consecuencia, se puede decir que el interés en este tipo de investigación recae tanto en las personas como en el entorno que las rodea. Desde este enfoque, el investigador analiza multitud de cuestiones: “la historia de vida, pasaje o acontecimiento(s) en sí; el ambiente (tiempo y lugar) en el cual vivió la persona o grupo, en el cual sucedieron los hechos: las interacciones, la secuencia de eventos y los resultados” (Salgado, 2007, pág.73).

3.2.4. Técnicas empleadas para la recogida de datos

La recogida de datos debe apoyarse en técnicas coherentes con lo que se plantea y, por tanto, que ayuden a conocer los significados en los contextos en los que la experiencia toma forma. En nuestro proyecto, las técnicas empleadas para la recogida de datos han tratado de garantizar que todos los estudiantes expresasen sus opiniones y percepciones sobre temas que les atañen, garantizando a su vez, la voz y la participación de todos ellos. Las técnicas de recogida de la información en esta investigación han sido dos principalmente: el diario de campo y la observación directa a los participantes y, las producciones visuales (Ver Tabla I). A continuación, se exponen cada uno de ellos y sus principales características.

a) Diario de campo y observación directa a los participantes

El diario de campo es una de las principales herramientas que se utilizan en el ámbito de la investigación. Se trata de un documento que reúne el “*testimonio*” del proceso de investigación, es decir, qué hemos hecho, cómo, cuándo, dónde o con quién; además de aquellos obstáculos o preocupaciones que nos vayan surgiendo durante el desarrollo del proceso (García, 2000). Este autor resalta que lo que convierte al diario de campo en un elemento muy personal, es que “*no obedece a un diseño preestablecido*”, pues se realiza diariamente, sin saber

a dónde se pretende llegar y cada persona le da un enfoque diferente, debido a que cada situación a analizar es distinta.

Concretamente, en este trabajo de investigación, se ha elaborado un diario de campo a través de las observaciones directas en el contexto escolar, que realizó la investigadora desde que llegó al centro educativo. La observación ha permitido identificar las barreras presentes en los espacios escolares que imposibilitan la participación y el aprendizaje de todos los menores.

Asimismo, forman parte de este diario las sesiones de consulta realizadas con los estudiantes a lo largo del desarrollo del proyecto. Se recogen las necesidades percibidas, algunas observaciones en cuanto a quién/es estaba/n participando o bajo qué atmósfera se estaba llevando a cabo cada sesión. Igualmente, estas sesiones fueron grabadas en formato audio.

Por último, el diario de campo sirvió para planificar cada sesión, programar los objetivos estipulados para cada actividad o las cuestiones que se querían plantear a los estudiantes.

Con todo ello, se puede concluir que el diario de campo y la observación directa a los participantes y al contexto, han permitido una mayor profundización en los temas emergentes a lo largo del proyecto, dado que han posibilitado recoger percepciones, actitudes, gestos, etc. que únicamente con la grabación de los audios, no sería posible de apreciar.

b) Producciones creativas y visuales

Los niños y niñas a través de los dibujos muestran su realidad, muestran sus sentimientos y estos nos hacen formar una idea sobre cómo se siente ese niño en ese espacio, en ese momento y en esa situación.

En esta experiencia en la fase de consulta se entregó a los menores un folio en blanco. A través de las consignas que lugar te gusta más de la escuela y que lugar te gusta menos, tuvieron que elaborar su dibujo en cada cara del folio.

Otra de las producciones visuales que ha posibilitado la recogida de datos ha sido la creación de los areneros. En esta propuesta los estudiantes también

han tenido que crear en pequeños grupos un patio mejor para todos y todas, en un arenero, con figuras en miniatura que podían utilizar para representar su realidad.

Este tipo de experiencias permiten a los participantes hablar por medio de esas construcciones y reconstrucciones y compartir su pensamiento (Mannay, 2017). Como afirma esta autora, “es importante situar en un lugar central la perspectiva subjetiva de los participantes, en vez de aplicar a las escenas las propias interpretaciones del investigador y sus ideas preconcebidas” (pág.80). Por tanto, se ha de entrar en contacto con los creadores para interpretar sus producciones y escuchar las narraciones que estos hacen sobre las mismas.

3.2.5. Participantes

De esta experiencia fueron partícipes el alumnado de 1º de primaria, su tutora, la directora del centro escolar, y la investigadora de este proyecto. El número de estudiantes con los que se desarrolló fue de 19 alumnos (8 niñas y 11 niños) entre un rango de edad de 6-7 años.

Adicionalmente, se ha de destacar que algunos de los alumnos ya se conocían, debido a que habían estado juntos en Educación Infantil. Sin embargo, otros estudiantes habían llegado nuevos este año, y era la primera vez que formaban parte del mismo grupo.

3.2.6. Consideraciones éticas

La investigación que aquí se presenta obtuvo la aprobación del Comité de Ética en Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria. Así y como queda recogido en el Anexo 1, se informó en el centro educativo del interés por realizar este trabajo y de las condiciones en las que se iba a desarrollar, certificando el anonimato de los participantes y asegurando la confidencialidad de los datos recogidos. Una vez recibido el consentimiento el día 18 de marzo de 2019 de la Comisión Ética, se inició el proyecto de investigación-innovación en el centro educativo.

Al mismo tiempo, se informó a los participantes de que precisaba de su ayuda para la elaboración de mi trabajo de fin de grado, es decir, se les expuso que, para finalizar los estudios, debía de entregar un trabajo, y que había

pensado que ellos me podían ayudar a crearlo. Estos, desde el primer momento, se mostraron de acuerdo con la propuesta. Les producía motivación y satisfacción el hecho de llevar a cabo un proyecto que ellos creasen para la Universidad de Cantabria.

3.3. Desarrollo del proyecto: “Queremos un patio mejor para todos y todas”

Este trabajo conlleva una aproximación directa a la vida del aula ordinaria y a la realidad cotidiana del centro escolar en el que se ha desarrollado, con el propósito de conocer mejor la cultura de centro y el rol que desempeña el alumnado dentro del mismo. En este sentido, autoras como Parrilla (2010) exponen que es necesario situar la investigación inclusiva en el seno de las escuelas y no al margen de las mismas, pues esta no puede situarse de espaldas a las necesidades de las voces de aquellos a quienes estamos estudiando.

El proceso completo en el que se enmarca esta experiencia consta de cuatro momentos clave: un momento inicial o punto de partida de la experiencia, la consulta y deliberación con los estudiantes, el diseño y puesta en marcha del cambio o mejora decidido, y un cierre de la experiencia que conlleva su evaluación y difusión (Susinos y Ceballos, 2012).

Asimismo, la propuesta viene definida por distintas actividades que se han puesto en marcha con los estudiantes a través de diferentes estrategias para hacer más enriquecedora esta experiencia de VA. Para crear el sentimiento de comunidad, es necesario ser, estar, y actuar de otra manera en la escuela, pensar que todos nos necesitamos y tenemos que trabajar conjuntamente para la mejora de la misma. Esta experiencia es lo que refleja, otros modos de actuación, de relación, de estar y de ser en la institución escolar. La metodología seguida a lo largo de la misma ha sido el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, poniendo el foco de atención en la importancia del diálogo, reflexión y actuación conjunta para crear comunidad.

La siguiente tabla (Tabla I), muestra las fases del proyecto, los objetivos y las actividades en cada una de ellas.

TABLA I.

Fases del proceso llevado a cabo en el trabajo de investigación

FASES	FASE 1	FASE 2	FASE 3
OBJETIVO	Identificar las barreras presentes en los espacios escolares a través de la consulta al alumnado.	Concienciar a los estudiantes sobre algunas situaciones injustas que se producen en la escuela y actuar cooperativamente entre ellos para buscar una solución.	Evaluar la propuesta de mejora y darla a conocer tanto a nivel de aula como de centro.
PARTICIPANTES	19 estudiantes Investigadora	19 estudiantes Investigadora	19 estudiantes Directora del centro Tutora del aula ordinaria Investigadora Asamblea para compartir a nivel de aula las creaciones.
ACTIVIDADES	Creación de dibujos sobre el espacio que más les gusta de la escuela y el que menos. Hablamos con cada estudiante sobre sus dibujos. Asamblea para comentar los resultados.	Visionado del cortometraje <i>lan</i> (Campanella y Goldfarb, 2018). Creación de patios a través de la técnica de la caja de arena (areneros).	Diseño y creación del mural. Reunión con la directora del centro para darle a conocer nuestro proyecto. Colocación del mural en el espacio escolar. Asamblea: media hora.
DURACIÓN	2 horas	Trabajo con el cortometraje: media hora aproximadamente. Creación de areneros: Grupo 1: 19' 45" Grupo 2: 20' 8" Grupo 3: 18' 47" Grupo 4: 17' 25"	Diseño y creación del mural: Dos sesiones de 45 minutos aproximadamente. Presentación de la propuesta a la directora: media hora.
LUGAR	Aula ordinaria	Aula ordinaria	Aula ordinaria
FECHA	Segunda semana de marzo.	Cuarta semana de marzo y primera y segunda de abril.	Primera, segunda y tercera semana de mayo.

Fuente: Elaboración propia.

FASE 1. Fase de consulta al alumnado

En un primer momento se dialogó con el alumnado para detectar las barreras presentes en los espacios escolares que imposibilitaban la participación y la voz de todos los estudiantes. Esta intervención se realizó durante la segunda semana del mes de marzo.

Semanas previas habíamos estado trabajando los diferentes espacios escolares, los profesionales que en ella trabajan, asimismo como los materiales que podemos encontrar en cada uno de ellos. Aprovechando esta ocasión, se puso en marcha la fase de consulta, debido a que algunos discentes habían manifestado que en ciertos espacios del colegio estaban solos, nadie quería jugar con ellos, etc. En otros casos, había voces en las prácticas de aula que no salían a la luz. Por este motivo, se escogió este tipo de consulta con relación a los espacios escolares.

Esta fase consta de tres actividades, la realización de los dibujos sobre los espacios escolares, la charla individualizada con los estudiantes para conocer sus dibujos y, por último, la asamblea desarrollada para comentar los resultados.

ACTIVIDAD 1: *Realización de dibujos sobre los espacios escolares*

En primer lugar, recordamos juntos los diferentes espacios que podemos encontrar en la escuela; después, se les propuso como actividad realizar un dibujo en el que quedase reflejado el lugar que más les gustaba del centro, y el que menos. Primero, se les entregó un folio en blanco con su nombre, en la primera cara del folio tendrían que dibujar el lugar que más les gustaba del colegio, después cuando acabasen darían vuelta a la hoja y dibujarían por detrás el lugar que menos les gustaba del centro. Para ello, se hizo uso de las siguientes consignas:

- ¿Qué lugar te gusta más del colegio?
- ¿Qué lugar te gusta menos del colegio?

Se evitó poner ejemplos o introducir comentarios que pudieran influir en los niños y niñas, de manera que lo que hicimos fue repetir la misma consigna en varias ocasiones.

ACTIVIDAD 2: *Hablamos sobre nuestros dibujos*

A medida que iban acabando sus dibujos, los fuimos llamando para conocer de manera individual su perspectiva sobre los emplazamientos escolares y el por qué era el lugar que más les gustaba o el que menos. Sus repuestas fueron

grabadas en formato audio, para poder volver sobre ellas y analizarlas posteriormente. Es importante señalar que se buscó en el aula un espacio apropiado que garantizase que cada niño pudiese hablar con libertad y tranquilamente.

En lo que respecta al papel que tomó la investigadora fue de escucha atenta y activa a lo que cada menor le exponía en relación con sus dibujos creando una atmósfera de respeto y valoración hacia lo que este exteriorizaba. En el Anexo 2 (Tablas II y III) se recogen las respuestas de los niños y niñas.

ACTIVIDAD 3: *Asamblea para compartir los resultados de la consulta*

Después de la recogida de la información, llegó el momento de seleccionar en base a los comentarios de los menores y la observación directa por parte de la investigadora, el emplazamiento sobre el que iban a intervenir los estudiantes para mejorarlo. Estos deberían de diseñar y crear un nuevo espacio que garantizase la participación y bienestar de todos los compañeros.

En primer lugar, entendimos necesario exponer y compartir las visiones y sentimientos de todos los estudiantes con respecto a cada espacio escolar. Para ello se desarrolló una asamblea. La investigadora formó un círculo con sillas en las que se sentaron todos los estudiantes. Esta distribución del espacio permitiría escuchar atentamente cada aportación, mirar a la cara a la persona que estaba hablando, establecer una atmósfera de confianza y reconocimiento a los individuos, y de escucha atenta.

Antes de dar comienzo a la misma, clarificamos en qué condiciones necesitábamos trabajar: levantar la mano para hablar, cuando un estudiante habla los demás estamos en silencio y le escuchamos respetando el turno de palabra y no nos reímos de los comentarios o de las opiniones de los compañeros. La asamblea sirvió para ampliar, complementar y confrontar visiones (Susinos, Ceballos y Saiz, 2018).

Inicialmente, la investigadora expuso a los estudiantes los diferentes espacios que habían dibujado del colegio y que menos les gustaban y después estos comenzaron a exponer sus puntos de vista. Posteriormente, se les dijo

que todas sus aportaciones habían sido valiosas, que cada dibujo era único y representaba la realidad de cada uno, pero que le había llamado la atención el hecho de que para muchos estudiantes había un espacio que era el que más les gustaba y, sin embargo, este mismo espacio era el que menos gustaba a otros. Hablamos del patio.

Al mismo tiempo, se les expuso alguno de los comentarios que habían hecho sus compañeros, como, por ejemplo, que se sentían solos, que nadie jugaba con ellos o que se aburrían. Esto nos permitió formular algunas cuestiones: ¿cómo es posible esto? ¿A qué creéis que se debe? ¿Por qué se pueden sentir así?

A partir de aquí, comenzó el desarrollo de la siguiente fase, dado que los discentes eligieron el patio como el lugar que querían mejorar de la escuela, para que sus compañeros ya no se sintiesen así.

FASE 2. Fase de cambios, debate, reflexión, diálogo y creación

Una vez puesta sobre la mesa la situación que estaban viviendo algunos compañeros en la escuela, llegó el momento de analizar, reflexionar y actuar. En esta fase, abogamos por el desarrollo de iniciativas donde los estudiantes asuman el mayor control posible de todo el proceso (Susinos, Ceballos y Saiz, 2018). Esta segunda etapa se compone de dos actividades: visionado del cortometraje de *Ian*, y creación del patio con areneros. Estas, se llevaron a cabo a lo largo de la cuarta semana de marzo y primera y segunda de abril, y se describen a continuación.

ACTIVIDAD 1: *Visionado del corto Ian* (Campanella y Goldfarb, 2018)

La investigadora después de recoger los comentarios expuestos por los menores acerca de la situación que estaban experimentando algunos de sus compañeros, les expuso que esa realidad le recordaba a un cortometraje que había visto y les preguntó a los estudiantes si ellos también querían verlo. Todos aceptaron y se puso en la PDI del aula, el cortometraje de *Ian* (Campanella y Goldfarb, 2018). En él se puede visualizar la situación que estaban

experimentando algunos menores en el colegio. Es decir, el hecho de que ciertos niños y niñas se quedasen fuera de la institución y no se garantizase su participación en la misma.

El trabajo llevado a cabo con este cortometraje supuso dos momentos. El primero en el que se visualizó el mismo hasta el minuto 4:44, y se realizó una puesta en común para conocer la interpretación que habían hecho los menores sobre la situación expuesta, sus sentimientos y sus puntos de vista. En el segundo momento, se visualizó el corto hasta el final, para ver cómo acababa la historia, y de nuevo se volvió a la puesta en común para comentar los resultados. En el Anexo 3 (Tablas IV y V) se recogen algunos de los comentarios más significativos de los estudiantes, recogidos en los audios. Después del trabajo desarrollado con el cortometraje, se pasó a la siguiente actividad.

ACTIVIDAD 2. Creación de un patio mejor para todos y todas a través de areneros

Llegados aquí, la investigadora propuso a los estudiantes diseñar y crear un patio mejor para que todos participasen y ningún estudiante se sintiera solo, triste o al margen de la escuela. De acuerdo con la propuesta, se llevaron al aula areneros y se utilizaron juguetes y objetos del aula. Esta actividad se realizó en el tiempo de recreo, durante la primera y segunda semana de abril, en grupos heterogéneos de cuatro-cinco estudiantes. En cada uno de los grupos se incluyó a alguno de los estudiantes que había dibujado el espacio del recreo como el lugar que menos le gustaba de la escuela.

De este modo, el arenero simbolizaba el patio del centro, y dentro de él había ubicada arena. Los estudiantes podían coger objetos (tablillas, chapas, muñecos de PlayMobil, piezas de lego...) y en ese espacio proponer su diseño del patio. A través de esta representación, los menores iban narrando a sus compañeros lo que estos iban situando en el mismo. Esta dinámica de nuevo fue grabada en audio, permitiendo a la investigadora volver sobre la información expuesta en ese momento.

La historia del Juego con Caja de arena empezó con la pediatra y psiquiatra inglesa Margaret Lowenfeld (1890-1973), quien descubrió cómo, a partir de un juego que integra la experiencia táctil con la arena, el agua y los

juguetes en miniatura, el niño (o incluso el adulto) se contacta con una parte de su pensamiento, de su mundo emocional y del recuerdo de experiencias vividas. Cumple una función psíquica elaborativa (Lowenfeld, 1993), pues a través del mundo que construye en ese escenario, exhibe su mundo interior y exterior, y se torna en disponible para su propia observación (y, obviamente, la del terapeuta) (Alzate y Muñoz, 2016, pág.114).

Asimismo, se ha de señalar que el rol desempeñado por la investigadora durante la creación en los areneros fue meramente de observadora, y acompañante silenciosa, fomentando a su vez una relación de respeto y reconocimiento hacia los estudiantes, los cuales podían expresarse sin temor a ser juzgados ni a recibir órdenes, puesto que, en este caso, los protagonistas y creadores eran ellos.

En el Anexo 4 (Tabla VI) se recogen algunas de las aportaciones realizadas durante las sesiones. Al mismo tiempo, en las Imágenes 2, 3, 4 y 5, se pueden observar las creaciones de los menores. A modo resumen, se pueden decir que las propuestas de los menores son: nuevos juegos, un huerto, un arenero, suprimir las barreras arquitectónicas (proponen que haya una rampa), columpios o más papeleras.



Imagen 2. Arenero del grupo 1



Imagen 3. Arenero del grupo 2



Imagen 4. Arenero del grupo 3



Imagen 5. Arenero del grupo 4

FASE 3. Fase de propuestas de mejora, exposición y dar a conocer el proyecto

Por último, tras la creación de los areneros en pequeños grupos, en el mes de mayo, llegó el momento de compartir lo creado con los compañeros, buscar cómo íbamos a recoger todo el trabajo elaborado, cómo lo íbamos a dar a conocer y a quién querían darlo a conocer los estudiantes de primer curso. En otras palabras, había llegado el momento de evaluar la experiencia, difundirla y compartirla dentro de la escuela. Por lo tanto, el principal objetivo en esta última fase era promover vías para dar a conocer el proyecto y reconocer la relevancia de la voz del alumnado para la mejora de la escuela y sus espacios.

De esta etapa se pueden destacar tres momentos clave: compartir la experiencia con los compañeros, creación de un mural para dar a conocer la propuesta y reflejar el trabajo, y exposición de las propuestas a la directora del centro. Los tres momentos se llevaron a cabo durante el mes de mayo. A continuación, se describen las actividades y los resultados obtenidos en cada una de ellas.

ACTIVIDAD 1. *Asamblea sobre los areneros*

Tras la creación de los areneros en pequeños grupos durante el tiempo de recreo, llegó el momento de poner en común todas las propuestas en el grupo-aula. Para ello, se llevó a cabo una sesión, en la que con ayuda del *Power Point*, en el que se visualizaban los cuatros areneros creados, los estudiantes pudiesen exponer y narrar su propuesta a los compañeros y a su tutora. Estos fueron saliendo en los grupos que habían formado en la actividad de los areneros y contando a su vez al resto de compañeros y a la tutora, sus propuestas de mejora para el patio. Previamente, se garantizó un clima cálido, de confianza, de respeto y de escucha atenta.

Posteriormente, cuando todos los grupos concluyeron su exposición, la investigadora hizo una recopilación en la pizarra de tiza sobre las propuestas que habían salido. Seguidamente, informó a los estudiantes que algunas de sus propuestas las podía desarrollar durante el tiempo de recreo, como es el caso de nuevos juegos, pero que, sin embargo, había otras reformas que ella no podía

realizar, como el huerto, la rampa, las papeleras, los columpios, etc. pero que otras personas del centro sí. Entonces se les preguntó a los menores:

- ¿A quién podríamos llevar estas propuestas? ¿Se os ocurre alguien?
- ¿A quién os gustaría?
- ¿Cómo lo haríamos?

A los estudiantes se les ocurrieron infinitas de respuestas. Pero, en la sesión se concluyó con que se lo presentaríamos a la directora, dado que ella “tiene poder” para ejercer cambios en la escuela, como expusieron los discentes.

ACTIVIDAD 2. Creación del mural

Tras decidir que queríamos exponer nuestro proyecto a la directora, llegó la hora de diseñar y elaborar el recurso que emplearíamos para darlo a conocer. Los discentes dijeron que les gustaría hacer un mural, y así se hizo. La investigadora les facilitó las imágenes de sus areneros en tamaño A3, la lámina sobre la que crearían su mural, materiales, cartulinas, etc., pero ellos fueron los encargados de la creación.

Previamente, estos escribieron en sus respectivos grupos y en colaboración con sus compañeros, las propuestas de su arenero, por qué las habían creado y sus sentimientos a lo largo de todo el proceso. Las propuestas de los estudiantes se recogieron en *Word* y se imprimieron para colocarlas en el mural alrededor de la imagen de cada arenero.

Con relación al diseño, la investigadora propuso a los estudiantes que cada uno de ellos quedase representado a través de sus manos. De este modo, todas y cada una de las identidades quedarían reflejadas en el mural. Cada uno de los niños y niñas plasmó sus manos empleando distintos colores (rojo, azul y blanco). Después, estos pegaron por equipos sus imágenes del arenero en la lámina y las propuestas pasadas a ordenador. Finalmente, cada estudiante fue pegando una letra del título que habían creado juntamente con la ayuda de la investigadora. Es decir, esta actividad supuso un trabajo cooperativo entre los estudiantes y la investigadora, de propuestas y consenso mutuo. El mural finalizado, se puede observar en la Imagen 5.



Imagen 5. Mural elaborado por los estudiantes representando su proyecto

ACTIVIDAD 3. *Damos a conocer nuestra propuesta*

Una vez creado el mural, cuatro estudiantes, en representación de sus compañeros y grupos de trabajo, acudieron con la investigadora al despacho de la directora y la invitaron al aula ordinaria, lugar donde estaba expuesto el mismo, para darle a conocer el proyecto y sus propuestas de mejora en la escuela. La directora aceptó la invitación y acudió al aula. Allí, en la pizarra de tiza estaba expuesto el mural sujetado con unos imanes. Esta última actividad se desarrolló en la última semana de prácticas en el centro escolar.

En primer lugar, los estudiantes fueron saliendo en sus respectivos grupos a exponer qué habían estado haciendo durante estos meses, qué materiales habían empleado para la construcción de su patio, cuáles eran sus propuestas y por qué era importante desarrollarlas. Durante el progreso de esta, la directora estuvo escuchando atentamente las propuestas de los menores, y al finalizar la misma, estos recibieron la respuesta de la profesional con respecto a sus planteamientos de mejora del patio.

La directora, les expuso que haría un listado con sus proposiciones y vería que cosas podrían hacerse y cuáles no. Al mismo tiempo, exteriorizó que la idea de tener un huerto escolar ella ya la tenía en mente este año, pero que habían surgido unos contratiempos que habían imposibilitado su creación. No obstante, afirmó a los menores que en un corto periodo de tiempo (un año o dos), tendrán un huerto situado en el campo de la parte trasera del colegio, puesto que los permisos ya los había solicitado. Por último, con respecto a los juegos, animó a los menores a hacerlos cuando quisieran, dado que podían coger los materiales que necesitasen para su realización en el pabellón del centro.

Finalmente, estudiantes, tutora, directora e investigadora pensamos conjuntamente el lugar donde podríamos ubicar nuestro mural, de manera que se diese a conocer a los demás estudiantes y docentes que acuden al centro. Decidimos que el lugar más apropiado era en el pasillo que dirige al patio, dado que todos los alumnos y alumnas pasan por el mismo, y pueden visualizarlo y al mismo tiempo, valorar el trabajo llevado a cabo por sus compañeros del primer curso. Allí se puede visualizar el mismo. Con todo ello, concluyo el desarrollo de esta propuesta de VA en este centro educativo.

4. Resultados de la investigación

En el presente apartado se recogen los resultados de este proyecto de investigación-innovación en el ámbito educativo, los cuales han sido organizados en diferentes tópicos para facilitar al lector una comprensión más exhaustiva de los mismos. En cada uno de ellos, se volverá sobre el marco teórico inicial para apoyarnos de las afirmaciones de algunos autores que defienden nuestra posición o para comprender por qué estamos hablando de ciertos temas. A continuación, pasaremos a analizar cada uno de ellos.

4.1. Otros lenguajes... y las palabras fluyen

En primer lugar, se ha de exponer que los resultados de los dibujos creados en la fase de consulta han servido para verificar la presencia de barreras en los espacios escolares que imposibilitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Algunos estudiantes han manifestado que el lugar que menos les gustaba del colegio era el patio, dado que siempre están solos, sus compañeros no juegan con ellos, hay mucho ruido, y los juegos que se desarrollan son disruptivos (porque algunos niños “juegan a lo bruto”, como exponían estos). En sus dibujos se pueden apreciar pocos detalles, manifiestan soledad y son representaciones frías de este espacio escolar. Tampoco se representan a sí mismos, únicamente aparece dibujado este emplazamiento en blanco y negro (ver Imágenes 6, 7 y 8). Si como investigadora retomo sus palabras y pienso en sus dibujos, podríamos creer que estos niños y niñas no se sienten bien en este lugar y tampoco se sienten identificados con el mismo.



Imagen 6. Dibujo 1 del patio del colegio como el lugar que menos les gusta a los estudiantes.

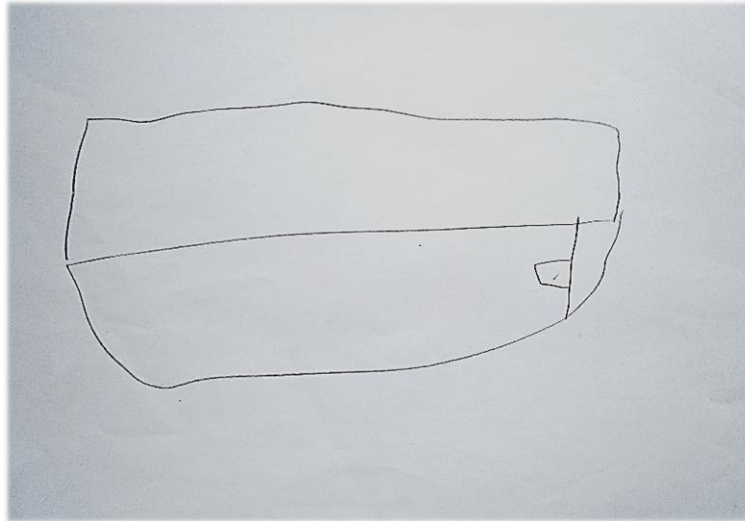


Imagen 7. Dibujo 2 del patio del colegio como el lugar que menos les gusta a los estudiantes.

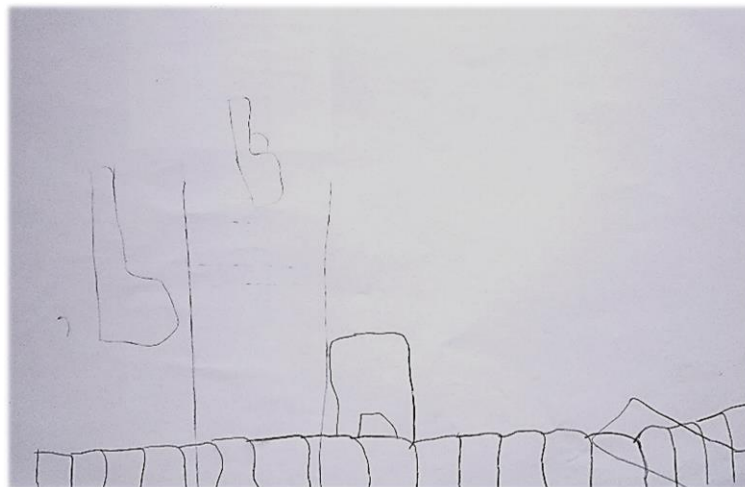


Imagen 8. Dibujo 3 del patio del colegio como el lugar que menos les gusta a los estudiantes.

En contraposición, este mismo espacio escolar (el patio) para otros compañeros era el lugar que más les gustaba del colegio, porque jugaban con sus amigos y se divertían. En sus dibujos se pueden apreciar más detalles, colores más vivos, distinta tonalidad, etc. reflejo de la emoción de felicidad que les produce este lugar a los menores. Igualmente, se han dibujado a sí mismos sonriendo y jugando con sus amigos en él (ver Imágenes 9, 10 y 11). Al igual que en el caso anterior, si como investigadora retomo sus palabras y pienso en sus dibujos, podríamos creer que estos niños y niñas sí se sienten identificados con este lugar y les produce bienestar.



Imagen 9. Dibujo 1 del patio del colegio como el lugar que más les gusta a los estudiantes



Imagen 10. Dibujo 1 del patio del colegio como el lugar que más les gusta a los estudiantes.



Imagen 11. Dibujo 3 del patio del colegio como el lugar que más les gusta a los estudiantes.

En suma, a lo anterior, otros estudiantes expusieron a través de sus dibujos que los espacios que menos les gustaban del colegio eran los baños, el comedor, el aula de religión, la biblioteca y el aula de música y, expusieron sus narraciones a la investigadora, las cuales se pueden observar en el Anexo 2 (Tablas II y III). Estos resultados, evidencian que son muchas las barreras que encuentran los menores en los espacios de esta institución educativa, que imposibilitan su aprendizaje y participación.

Por este motivo, consideramos esencial escuchar lo que cada estudiante manifiesta a través de sus dibujos y emplear este tipo de estrategias de VA en las escuelas, dado que a simple vista una persona puede interpretar algunos rasgos globales del dibujo, pero únicamente cuando entras en contacto con la persona de la creación, es cuando puedes percibir su visión sobre la realidad, sus sentimientos o sus inquietudes y, se pueden detectar las barreras presentes en los emplazamientos escolares para intervenir sobre las mismas y suprimirlas. Igualmente, a través de la realidad que dibuja el discente en el folio en blanco, exhibe su mundo interior y exterior, así como las emociones que le producen dichos espacios o situaciones. Por lo tanto, los dibujos tienen un valor expresivo, proyectivo y narrativo (Vázquez, 2011).

La realización de dibujos y la creación de areneros, llevados a cabo en esta experiencia, son dos de las múltiples estrategias que podemos emplear en las escuelas para entrar en diálogo con nuestros estudiantes, nos ayudan a evocarlos, al mismo tiempo que nos transmiten infinidad de aspectos que los propios niños y niñas no pueden verbalizar con palabras. Los dibujos y los areneros posibilitan a los estudiantes conectar con la parte de sus pensamientos, de su mundo emocional y del recuerdo de sus experiencias vividas (Lowenfeld, 1993).

Con todo ello, quisiéramos concluir aludiendo a la importancia de utilizar distintos lenguajes o herramientas- como en este caso, los dibujos- para facilitar que todas las voces sean realmente escuchadas en las aulas y en las escuelas.

4.2. Los estudiantes presentan gran madurez, humanidad, capacidad crítica y muestran su rechazo ante situaciones injustas

En la segunda fase de la propuesta los estudiantes trabajaron la situación que estaban viviendo algunos de sus compañeros a través de un cortometraje. En él aparecía reflejado el patio de un colegio, y la situación a la que estaba expuesto uno de los discentes que en él aparecía. Mientras este quedaba fuera de la escuela, los demás niños y niñas se burlaban o se mostraban indiferentes. Al entrar en diálogo con los escolares, estos expusieron, entre otros³, los siguientes comentarios acerca de la situación que estaban viviendo sus compañeros y, el niño en el cortometraje: “No nos gusta que alguien se sienta así”, “Todos somos personas”, “Esas situaciones son injustas” o “Yo le ayudaría porque hay niños que se ríen de otros y eso está muy mal”. Esto es, los niños y niñas, a pesar de su corta edad, son capaces de criticar y rechazar situaciones de abuso hacia otros iguales.

Por otro lado, también se ha de destacar su gran humanidad, dado que los adultos muchas veces nos olvidamos de que enfrente de nosotros hay personas, que sienten y sufren; pero ellos, sin embargo, lo tienen presente, como es el caso de uno de los niños que explicitó que no se puede hacer eso a ningún

³ En la tabla IV (Ver Anexo 3) se recogen los comentarios que el alumnado hizo.

niño porque ante todo son personas (refiriéndose al niño que aparecía en el cortometraje).

Por este motivo, se ha de señalar que en las escuelas necesitamos ponernos en relación con nuestros estudiantes, para descubrirlos, descubrir sus mundos repletos de posibilidades, sus conocimientos, sus puntos de vista y sus preocupaciones. Como expone Contreras (2002):

(...) necesitamos también aquella comunicación en la que lo que es no se esconde, sino que se expresa; aquella relación en la que se habla y se actúa, como docente, en primera persona, buscando la comunicación que pone en juego verdades, las nuestras y las de nuestro alumnado (pág.64).

Hay una visión generalizada de que los niños y niñas son seres “incompletos, vulnerables, que progresan con la ayuda adulta por etapas necesarias para convertirlos en adultos maduros” (Mayall, 1994, pág.3). Esta percepción de que la infancia está relacionada con la dependencia nos ha llevado a subestimar las capacidades de los discentes y, por lo tanto, condicionan las relaciones que construimos con nuestros estudiantes en las escuelas. Sin embargo, tal y como argumentan en su trabajo Rudduck y Flutter (2007) los niños pueden, desde que son muy pequeños expresar sus opiniones sobre las cuestiones que les preocupan, de modo que, merece la pena buscar formas de mayor reconocimiento y de empoderamiento de los estudiantes, en palabras de Kincheloe, como testigos expertos de su vida escolar (2007, citado en Ceballos, 2015).

4.3. Los estudiantes aportan conocimiento sobre la escuela: cómo mejorar sus espacios e identifican barreras que los adultos no identificamos a priori

La creación a través de los areneros de los espacios imaginados por los estudiantes nos ayuda a idear otras posibilidades.

Ellos son los que juegan en el tiempo de recreo en el patio, entonces, quién mejor que ellos para diseñar y actuar sobre el mismo. Igualmente, conocen el tipo de relaciones que se llevan a cabo en este emplazamiento, los juegos que se realizan, además de ser conscientes de los aspectos a mejorar en la escuela,

pero no se les da la suficiente voz para ello. En las instituciones escolares hay culturas silenciadas, como la infancia y la juventud, a los que no se les da la palabra para debatir, crear y construir una escuela mejor para todos (Nieto, 1994; Torres, 2008; Haya 2011).

A partir de la propuesta del arenero hemos sido conscientes de la relevancia que tiene para los escolares el hecho de diseñar y crear un espacio en la escuela, teniendo en cuenta sus puntos de vista, es decir, siendo escuchados. Estos se sienten más motivados en el aprendizaje y más capaces de emprender cambios en la escuela (Rudduck y Flutter, 2007). Tal y como recogen en su trabajo estas autoras, no debemos subestimar a nuestros alumnos, estos tienen una gran “capacidad de reflexionar analítica y constructivamente -cuando se les ofrece espacios y estímulos- sobre aspectos del centro escolar que son importantes para ellos” (pág.39).

En suma, a lo anterior, durante el desarrollo de esta actividad, hemos podido observar cómo estos se divertían, disfrutaban, creaban y se comprometían al mismo tiempo, con la mejora del patio escolar. En palabras de uno de ellos: “Hoy es uno de los mejores días de mi vida. ¡Me encanta!”. Además de crear sus areneros, expresaron la necesidad de incluir esos elementos que habían representado en los mismos. En sus propias palabras: “Si hubiera un huerto en el colegio, los niños que no trajesen aperitivo, podrían coger una fruta de este”. Otro menor añadió: “Además, nos encargaríamos del cuidado de las plantas, sería genial”.

Igualmente, otra de las aportaciones de los menores que nos llamó la atención fue que se necesitaban más rampas en el colegio, puesto que cuando su madre le venía a recoger a la escuela con su hermana pequeña en el carricoche, esta tenía que levantar siempre el carrito para acceder al recinto. Rudduck y Flutter (2007) señalan en su trabajo que “las ideas procedentes del mundo de los estudiantes, de su realidad, pueden ayudarnos a ver cosas a las que normalmente no prestamos atención en las instituciones escolares, pero que sí les importan” (pág.40).

Los alumnos y alumnas son aliados educativos y, por tanto, identifican y detectan obstáculos en los centros educativos que imposibilitan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Por este motivo, debemos darles la posibilidad de manifestar sus puntos de vista, para conocer la realidad escolar desde su óptica. En consecuencia, es relevante la creación de tiempos y espacios para escuchar atentamente e incorporar la voz del alumnado (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Haya, 2011; Ceballos, 2015), la de todos, sin excepciones, en los procesos de análisis, reflexión, diseño, actuación y construcción de la escuela. Solo entrando en contacto con ellos a través del diálogo democrático y estableciendo relaciones más horizontales entre profesionales de la enseñanza y alumnos (Fielding, 2004; Rudduck y Flutter, 2007; Fielding, 2011; Haya, 2011; Susinos, 2013; Ceballos, 2015), podremos crear una escuela mejor para todos y todas. En esta experiencia, sin la ayuda de los estudiantes, no podríamos haber detectado las barreras arquitectónicas presentes, además de otras ya expuestas.

4.4. Los escolares se sienten inseguros al exponer sus propuestas a la directora del centro. Algunos miedos a los que hacer frente

El último resultado a destacar de esta propuesta es el de la necesidad de romper con los miedos que presentan los discentes a exponer sus propuestas de mejora a los adultos.

Cuando los estudiantes decidieron en la última fase exponer a la directora sus propuestas, otros se mostraron reticentes. Además de la sorpresa que recogían algunas caras, otros expresaron abiertamente sus dudas: “¡Cómo vamos a decirle a la directora lo que hay que mejorar del patio!”. Desde el aula, se les insistió en que su aportación era muy valiosa para la escuela y era de suma relevancia darla a conocer.

Con relación a lo anterior, quisiéramos destacar dos cuestiones. La primera tiene que ver con la experiencia en la toma de decisiones en la escuela. Para ellos esta era la primera vez que eran consultados y, por tanto, la primera vez que sus decisiones podían influir en el diseño de la escuela. La segunda está

relacionada con la verticalidad de las relaciones en las escuelas y con las voces que son reconocidas como voces autorizadas.

La experiencia de relatar a la directora lo que habían pensado les dio la oportunidad de identificar que alguna de sus propuestas ya estaba siendo considerada (concretamente, la realización de un huerto) y que otras no habían sido previamente contempladas, pero podrían serlo. Esto, sin ninguna duda reforzó la confianza de los estudiantes y aplacó algunos de los temores. Como señalan Rudduck y Flutter (2007), “es más probable que los jóvenes de hoy se comprometan a aprender dentro de las organizaciones que reconozcan sus capacidades” (pág.29).

Los discentes tienen miedo a exponer sus ideas porque se ha proyectado en ellos esa imagen de dependencia mencionada anteriormente, lo que ha desencadenado que estos no se sientan capaces de exponer a las personas adultas sus opiniones o realidades. También pueden pensar que, si lo hacen, desencadenará una serie de consecuencias negativas para ellos.

En resumen, necesitamos cuestionar en las escuelas los sistemas tradicionales de poder entre sus protagonistas (Susinos, 2009; Haya, 2011; Ceballos, 2015), es decir, profesionales de la enseñanza y alumnos, dado que ambos tienen conocimientos, experiencias, puntos de vista u opiniones valiosas y relevantes para establecer cambios y mejoras en las instituciones educativas. Urge reconocer la autoridad del alumnado en los centros educativos, dado que estos tienen grandes conocimientos y perspectivas sobre otros modos de ser, estar y actuar en ellos. De este modo, es esencial establecer relaciones más horizontales (Fielding, 2004; Rudduck y Flutter, 2007; Fielding, 2011; Haya, 2011; Susinos, 2013, Ceballos, 2015) entre docentes y alumnos, puesto que cada uno desde su óptica y posición, ve y percibe necesidades distintas que se pueden complementar y enriquecer mutuamente.

5. Limitaciones y propuestas de mejora

El camino seguido para la realización de este trabajo no ha sido fácil. Hemos encontrado algunos obstáculos que cabría tener presentes en posteriores estudios o proyectos de investigación-innovación de prácticas de voz del alumnado.

En primer lugar, una de las limitaciones en este trabajo fue el tiempo. Durante el mes de abril, la investigadora comenzó sus prácticas en el aula de PT, con tres sesiones diarias, por lo que las horas en el aula ordinaria para continuar con el proyecto se redujeron. Por este motivo, fue más complicado para la investigadora a partir de este mes, buscar tiempos y espacios para continuar con el desarrollo del proyecto.

Por otro lado, aunque la producción científica sobre VA es creciente en los últimos años, la literatura es aún escasa en el contexto español. Urge, en consecuencia, la realización y publicación de más experiencias que ayuden a entender cómo se ponen en marcha procesos de mejora escolar y las ventajas que su desarrollo supone para los protagonistas.

Por último, la propuesta ha contado con la participación de los docentes del centro, pero esta no ha sido la deseada. Por ello, en un futuro si llevásemos a cabo otra experiencia de prácticas de voz del alumnado en un centro educativo, nos gustaría contar con un mayor grado de participación por parte de los profesionales de la enseñanza, debido a que consideramos que, para la construcción de una escuela para todos, todos debemos ser escuchados, todos debemos valorar cada aportación y, todos, sin excepciones, debemos actuar cooperativamente.

6. Conclusiones generales de la investigación

Antes de dar por finalizado este trabajo de investigación-innovación en el ámbito educativo, nos gustaría hacer alusión a la relevancia que ha tenido esta experiencia de consulta al alumnado, tanto para los estudiantes como para el resto de las personas que han participado en el mismo.

La consulta al alumnado que se ha desarrollado en este trabajo a través de la realización de dibujos sobre el lugar que más les gusta de la escuela y el que menos, ha permitido en primer lugar, identificar las barreras presentes en los emplazamientos escolares que limitan o condicionan su participación, muchas de las cuales no se habrían detectado sin haber entrado en diálogo con los estudiantes. Y, en segundo lugar, ha posibilitado a los discentes intervenir sobre uno de ellos, el patio, reflexionar sobre las barreras que en él se encuentran algunos compañeros y, diseñar y construir algunas propuestas de mejora para el mismo.

Esta experiencia ha sido muy enriquecedora para los estudiantes, puesto que estos se han sentido, valorados, escuchados, y tenidos en cuenta para la mejora de la escuela. Muchos de ellos, a lo largo del desarrollo de la propuesta han manifestado que estaban siendo los mejores días de su vida, se sentían motivados. Igualmente, a pesar de perder su tiempo de recreo para la realización de los areneros, no les importaba, estos expusieron que querían volver a realizar la actividad. Asimismo, afrontaron y superaron algunos de sus miedos, como el de exponer a la directora del centro qué se debía cambiar en el mismo, permitiendo esto último, fortalecer su autoestima.

Con relación a lo anterior, se ha de añadir que los niños tienen derecho a participar y a tener voz, pero en algunos estudiantes, estos derechos no se estaban garantizando ni a nivel de aula, ni de centro, dado que encontrábamos algunas voces ausentes o silenciadas en las prácticas escolares. Por ende, se ha de exponer que esta experiencia ha permitido aflorar todas las voces de los estudiantes con los que se ha llevado a cabo esta práctica, todas han sido escuchadas, valoradas y respetadas, y al mismo tiempo, se ha posibilitado que todos los estudiantes, sin excepciones, diseñen, creen y construyan un mejor

emplazamiento escolar (el patio) para todos. Por todo ello, se puede decir que esta experiencia ha permitido garantizar los derechos de los estudiantes a tener voz y a participar en la escuela.

Por otro lado, este trabajo también ha tenido unas repercusiones muy positivas tanto para la investigadora, como para el resto de las docentes que han participado en el mismo.

Con relación a la investigadora, esta experiencia ha supuesto un gran enriquecimiento y aprendizaje, puesto que esta ha descubierto, a partir de la voz de los estudiantes, nuevas formas de ser, estar, relacionarse y actuar en las escuelas, las cuales promueven un óptimo desarrollo personal y social de todas las personas que a ella acuden, además de garantizar su bienestar. Asimismo, el hecho de entrar en diálogo con los estudiantes ha facilitado que esta conozca mejor la realidad que estos vivencian, sus puntos de vista, opiniones, miedos, inquietudes, etc. posibilitando esto a su vez, conocer mejor a los discentes.

Los escolares tienen mucho que contar y manifestar sobre el funcionamiento de la escuela, las relaciones que en ella se llevan a cabo y sus espacios para su mejora, como hemos podido observar en esta experiencia. Por ello, creemos importante buscar tiempos y espacios para reflexionar conjuntamente, docentes y alumnos, las tres dimensiones que componen la escuela (culturas, prácticas y políticas escolares), de manera que se puedan detectar las barreras presentes en las mismas que dificultan la participación de todas las personas que a ella acuden. Puesto que como dice Susinos (2013), “desde el mismo lugar, no vemos lo mismo”. Por lo tanto, es necesario entender que todas las personas que acuden a la institución escolar (alumnos, familias, docentes...) poseen grandes conocimientos sobre la misma, y cada uno desde su posición, ve y percibe cosas diferentes, que se pueden complementar y enriquecer recíprocamente.

Por otra parte, se ha de señalar que se deben promover prácticas de VA que cuestionen el modelo tradicional de enseñanza y la visión de la infancia como seres vulnerables, incompletos, etc., puesto que como se ha demostrado en esta experiencia, estos poseen gran madurez e iniciativa para emprender

cambios en la escuela. Por ello, se ha de fomentar el diálogo entre los protagonistas de las escuelas (docentes y alumnos) para hacer de esta, una pequeña comunidad de aprendizaje, en la que todas las personas son valoradas, respetadas y construyen cooperativamente una mejor escuela para todos. En esta experiencia hemos sido conscientes de la relevancia que tiene el hecho de escuchar a los discentes para la mejora de la escuela, así como la infinidad de valores que podemos aprender de ellos (humanidad, respeto, solidaridad...).

Por último, en lo que respecta al impacto que ha tenido esta práctica para los profesionales de este centro, nos gustaría destacar que, aunque en un primer momento su involucración no fue la deseada, a medida que estos observaban la motivación, las dinámicas desarrolladas, y la óptica que presentaba cada estudiante sobre su realidad, fueron manifestando su interés en el proyecto. Tal fue la expectación, que la tutora, del curso donde se llevó a cabo esta práctica, una vez finalizado el proyecto, invitó a algunos compañeros docentes a conocer la propuesta a través del mural, los cuales dijeron que les parecía muy enriquecedora y bonita, además de preguntar a la investigadora cómo lo había hecho, durante cuánto tiempo, etc. De esta manera, el contagio, la visión y la curiosidad por parte de los docentes, sobre otros modos de ser, estar y actuar en la escuela, se produjo.

Con relación a lo anterior, se ha de indicar que la tutora, del aula donde se ha llevado a cabo la propuesta, cuando estuvo en la jefatura de estudios, una de sus propuestas fue la mejora de los patios, y esta la desarrolló, pero fue hace varios años. De modo que, esta práctica ha supuesto volver a incidir en la importancia de crear espacios escolares para todos los discentes, garantizando a su vez, sus derechos y su bienestar en la escuela.

En definitiva, la experiencia que aquí se recoge demuestra cómo se puede conseguir un compromiso real con la voz del alumnado en los centros educativos, y cómo los estudiantes son los grandes aliados para la construcción de una escuela mejor para todos. De manera que, concluimos este trabajo animando a todos los centros escolares y profesionales del ámbito educativo, a

establecer este tipo de prácticas de voz del alumnado, debido a que todos salimos beneficiados en este tipo de experiencias.

7. Bibliografía

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea: Madrid.
- AINSCOW, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- ALEGRE DE LA ROSA, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- ALZATE, L Y MUÑOZ, C. (2016). El reflejo de la realidad interna en el juego con la caja de arena. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 8 (1), 111-126.
- ANDERSON, G.L. Y HERR, K. (1994). The micro politics of student voices: Moving from diversity of bodies to diversity of voices in schools, en Marshall, C. (Ed.) *The new politics of race and gender*. London: Routledge Falmer.
- APPLE, M. W., & BEANE, J. A. (2012). *Escuelas democráticas* (5ª, (reimp.). ed.). Madrid: Morata.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- BARTON, L. Y SLEE, R. (1999). Competition, selection and inclusive education: some observations. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 3-12.
- BLANCO, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2011). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE. [Trad.cast. de G. Echeita, Y. Muñoz, C. simón y M. Sandoval. *Guía para la educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM y EOI, 2015].
- CALDERÓN, I. (2015). Conquistar las escuelas como sitios de esperanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 1-4.

- CALDERÓN, I. Y ECHEITA, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. En J. Palou, M. Fons y J. Cela (coords.), *Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes* (pp. 35-41). Barcelona: Graó.
- CAMPANELLA, J. J. (productor), Y GOLDFARB, A. (director). (2018). *Ian*. Argentina: Mundoloco CGI Estudio de Animación.
- CEBALLOS, N. (2011). *Una propuesta organizativa de las iniciativas de participación y voz del alumnado. Análisis de experiencias publicadas en el ámbito español (Tesis de máster)*. Santander: Universidad de Cantabria.
- CEBALLOS, N. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de Cantabria (España). Propuesta de una guía para centros educativos (Tesis doctoral)*. Santander: Universidad de Cantabria.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- FIELDING, M. (2004). 'New Wave' Student voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, 2 (3), 197-217.
- FREIRE, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- GARCÍA, J. (2000). *Diarios de campo*. Madrid: Gráficas Arias Montano.
- HAYA, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: Dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora (Tesis doctoral)*. Santander: Universidad de Cantabria.
- KINCHELOE, J. L. (2007). Clarifying the purpose of engaging students as researchers. En Thiessen, D & Cook-Shater, A. (2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. (pp 745-774). Netherlands: Springer.
- LOWENFELD, M. (1993). *Understanding Children's Sandplay: Lowendfeld's world technique*. United Kingdon: Sussex Academic Press.

- MANNAY, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- MARTÍN, C. Y ROJAS, S. (2017). Escuchando las voces de los niños y niñas en la escuela: Una consulta sobre los espacios escolares. *Aula de Innovación Educativa*, 273-274, 44-49.
- MAYALL, B. (1994). "Introduction", en B. MAYALL (ed.) *Children's Childhoods Observed and Experienced*. Londres: Falmer Press, 1-12.
- MESSIOU, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 97-108.
- NIETO, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard Educational Review*, 64 (4), 392-426.
- PARRILLA, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- PARRILLA, A. (2010). Ética para la investigación inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 3 (1), 165-174.
- ROJAS, S. & HAYA, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Santander: Universidad de Cantabria.
- ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teacher's Work-place*. London: Longman.
- RUDDUCK, J., & FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- SALGADO, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Revista peruana de psicología (LIBERABIT)*, 13 (13), 71-78.
- SAPON-SHEVIN, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en educación*, 11 (3), 71-85.
- SLEE, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53 (2), 113-123
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

- SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- SUSINOS, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de investigación en educación*, 11 (3), 120-132.
- SUSINOS, T. Y CEBALLOS, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, 24-44.
- SUSINOS, T. Y RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70 (25,1), 15-30.
- SUSINOS, T., CEBALLOS, N., & SAIZ, Á. (2018). *Cuando todos cuentan: Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas*. Madrid: La Muralla.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación* 345, 83-110.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to education for All*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNESCO (2016). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016. La educación al servicio de los pueblos y del planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>
- UNICEF (2014). *El Estado Mundial de la Infancia de 2014 en Cifras: todos los niños y niñas cuentan. Revelando las disparidades para impulsar los*


derechos de la niñez. Recuperado de:
https://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC2014_SP.pdf

UNICEF (2019). *Niños y niñas en América Latina y el Caribe. Abordando los derechos de 193 millones de niños y adolescentes*. Recuperado de:
<https://www.unicef.org/lac/ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe>

VÁZQUEZ, J. (2011). *El valor del dibujo para la Educación Infantil*. Sevilla: Eduinnova.

8. Anexos

ANEXO 1. Permiso y aprobación para la realización del Trabajo de Fin de Grado por parte del Comité de Ética en Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria

	COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES: <u>ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</u> DECLARACIÓN DE RECONOCIMIENTO DE LAS IMPLICACIONES ÉTICAS QUE CONLLEVAN LOS TFG Y TFM
---	---

Los abajo firmantes (estudiante y tutor/a) declaran que los siguientes aspectos son verdaderos:

Nombre y apellidos del estudiante	Ana Santamaría Ruiz
Correo electrónico del estudiante	asr824@alumnos.unican.es
Nombre y apellidos del tutor/a	Susana Rojas Pernia
Correo electrónico del tutor/a	susana.rojas@unican.es
Título del Proyecto: <input checked="" type="checkbox"/> TFG <input type="checkbox"/> TFM	La voz del alumnado en la construcción de una escuela para todos: una experiencia en Primaria.
Breve resumen del proyecto (máximo 150 palabras)	Necesitamos pensar en los modos en los que la escuela posibilita que todo el alumnado aprenda y participe. Situados en un modelo educativo inclusivo, la escuela debe reconocer la diversidad de situaciones y experiencias del alumnado y sus familias y, en consecuencia, debe buscar o generar espacios para que sus ideas, temores o deseos definan y construyan lo que acontece en la escuela. Con este propósito, nuestra propuesta quiere dar voz al alumnado del primer curso de primaria y conocer las ideas que tienen sobre los espacios escolares. Obviamente, el proceso de consulta es indisoluble de la necesidad de identificar las posibles barreras con las que se encuentran y que limitan o condicionan su participación. Además, los puntos de vista de los estudiantes han de posibilitar la realización de propuestas o mejoras en la escuela.

Departamento:	Departamento de Educación
Centro:	Facultad de Educación
Nombre del Grado o Máster	Grado en Magisterio de Educación Primaria

El trabajo planteado supone (marcar lo que proceda):

☒ Observación de seres humanos

☒ Obtención de datos personales a partir de encuestas, entrevistas, grupos de discusión, etc.

☐ Intervenciones socio-educativas

☐ Otro tipo de actuaciones con personas o colectivos (especificar)

.....

.....

☐ Nada de lo anterior (especificar)

.....

.....

Siempre que concurra/n alguna/s de las posibilidades indicadas, los abajo firmantes se comprometen a:

☒ Recabar el consentimiento informado de todas las personas participantes (en el caso de menores, de sus padres o tutores; en el caso de centros educativos, asimismo del director/a). Para lo cual asumimos la obligación de: a) informarles de un modo comprensible sobre la naturaleza del estudio y los beneficios que puede aportar; b) precisar el tipo de participación requerido y el uso, exclusivamente académico, que se dará a los resultados; c) explicitar las posibles molestias o riesgos ocasionados por el estudio; d) dejar claro su derecho a no participar en el estudio o a revocar su consentimiento en cualquier momento del mismo, sin que ello suponga perjuicio ni discriminación algunos; e) señalar su derecho a ser informados, si así lo desean, sobre los datos obtenidos y sobre la forma de obtenerlos. f) indicar su derecho a cancelar y a oponerse a los datos alcanzados.

☒ Garantizar el anonimato de los participantes, a fin de proteger su identidad y evitar que corran algún riesgo derivado de quedar expuestos públicamente.

☒ Asegurar la confidencialidad de los datos. Lo cual incluye el compromiso de no revelar la autoría, en aras de la seguridad de los participantes, y de usar dicha información de conformidad con la legislación vigente sobre Protección de Datos de Carácter Personal. Si al publicarlos hubiese que mencionar al participante, será necesaria su autorización.

☒ Extremar las cautelas al respecto de lo señalado en los puntos anteriores cuando los participantes en el estudio sean menores de edad o, en general, personas pertenecientes a cualquier colectivo vulnerable.

☒ Conocer y cumplir la legislación relativa a la protección de datos. En particular, conocer y cumplir la legislación relativa a la protección de datos. En particular, el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la

protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales; la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor; y la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor; y la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

En Santander, a 18 de febrero del 2019

Fdo: Susana Rojas Pernia

Fdo: Ana Santamaría Ruiz



**COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES Y CIENCIAS
SOCIALES**

D^a MARGARITA SERNA VALLEJO, en calidad de Presidenta del citado Comité,

CERTIFICA

Que una vez analizada por este Comité la solicitud de la investigadora Ana Santamaría Ruiz cuyos datos se refieren a continuación:

Título del proyecto: La voz del alumnado en la construcción de una escuela para todos: una experiencia en Primaria.

Ámbito (Educación, Económicas, Derecho, Humanidades indicar la que proceda): Educación

Características definitorias (Tesis doctoral, Proyecto, etc.): TFG

Código dado por el Comité de Ética de la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales: CE TFG 02/2019.

Y valorada la documentación aportada que pone de manifiesto que la investigación implica a personas, ya sea directamente por la realización de entrevistas, cuestionarios, etc., y/o indirectamente por la necesidad de que algunos individuos permitan el acceso a ciertos datos, se estima que el citado proyecto

X Cumple con los requisitos éticos necesarios de idoneidad en relación con los objetivos del estudio.

X Están justificados los riesgos y molestias previsibles para los sujetos concernidos por la investigación-

X Es adecuado el procedimiento previsto para obtener el consentimiento informado.

X Contempla el cumplimiento de la normativa en vigor en el ámbito de estudio en el que la investigación se incardina.

ANEXO 2. Espacios que más y menos les gustan a los menores de su colegio

TABLA II.

Espacios que más les gustan a los estudiantes del colegio y su justificación

ESPACIOS QUE MÁS LES GUSTAN DEL COLEGIO	JUSTIFICACIÓN
AULA	<p>“Porque en ella están todos mis amigos”</p> <p>“El aula porque siempre estoy contigo en la mesa de atrás jugando y me enseñas a leer.”</p> <p>“Porque jugamos cuando terminamos las actividades y salimos a la pizarra a hacer juegos”</p> <p>“Porque aprendemos, vemos videos y películas”</p> <p>“Porque hacemos cosas divertidas, jugamos y salimos a la pizarra a hacer el ahorcado”</p>
PATIO	<p>“Porque jugamos y nos divertimos”</p> <p>“Porque juego con mis amigas”</p> <p>“Porque corremos, pintamos, jugamos con los bloques, a las chapas...”</p>
PATIO DE 2 AÑOS	<p>“Porque hay columpios y es muy colorido”</p> <p>“Porque es el lugar donde podemos jugar al balón”</p>
PABELLÓN	<p>“El pabellón porque corremos y jugamos siempre”</p> <p>“Porque hacemos muchos juegos”</p> <p>“Porque jugamos y nos dejan un día juego libre (en Educación Física) “.</p>
LA BIBLIOTECA	<p>“Porque puedes coger libros para leer en casa con papá y mamá”</p> <p>“Porque hay libros para leer y me gusta mucho leer”</p>

Fuente: Elaboración propia.

TABLA III.

Espacios que menos les gustan a los estudiantes del colegio y su justificación

ESPACIOS QUE MENOS LES GUSTAN DEL	JUSTIFICACIÓN
COLEGIO	
AULA	<p>“Porque me aburro”</p> <p>“Me siento solo, nadie juega conmigo. Tampoco me dejan jugar con ellos.”</p> <p>“Siempre me caigo y hay muchos papeles por el suelo. Mis amigas se esconden.”</p>
PATIO	<p>“Hay mucho ruido y los niños juegan a lo bestia. A veces me siento solo.”</p> <p>“Siempre estoy sola, y me aburro”</p>
AULA DE DOS AÑOS	<p>“Porque los niños son muy pequeños, y no me gustan los juguetes que hay”</p> <p>“Todo es muy de bebé”</p> <p>“Siempre hay gente y hay mucho ruido”</p>
BAÑOS	<p>“Está sucio y no tiran de la cadena”</p> <p>“Es muy pequeño”</p>
BIBLIOTECA	<p>“Huele muy mal”</p> <p>“Porque no me gusta leer. Solo me gustan los libros de Bob Esponja y hay pocos”</p> <p>“La comida no me gusta y a veces huele mal”</p>
COMEDOR	<p>“Me obligan a comer y la comida está sosa, no me gusta.”</p>
SALA DE LOS PROFESORES	<p>“Porque nunca hemos ido allí. En este lugar ni jugamos, ni aprendemos”</p>
AULA DE RELIGIÓN	<p>“Porque no creo en Jesús y tengo que ir a clase. Me van a desapuntar”</p>
AULA DE MÚSICA	<p>“Porque no me gusta cómo está decorada”</p> <p>“Porque no me gusta cantar. Además, nunca tengo el tambor y a mí me encanta tocar el tambor. Cuando reparten los instrumentos nunca me toca”.</p>

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 3. Comentarios expuestos por los menores con relación al cortometraje de *Ian* (Campanella y Goldfarb, 2018)

TABLA IV.

Opiniones de los estudiantes tras visualizar el primer momento del cortometraje

ALGUNAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGADORA	ALGUNAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES
<p>¿QUÉ ESTÁ SUCEDIENDO?</p> <p>¿OS PARECE JUSTA LA SITUACIÓN?</p>	<p>“Los niños se están riendo de él, y cuando los niños se ríen de alguien que se hace daño es injusto”.</p> <p>“Los niños se ríen de él porque no puede andar, pero mi abuela lleva cachaba y no me río de ella, eso está mal”.</p> <p>“Aunque el niño vaya en silla de ruedas es una persona como nosotros”.</p> <p>“Todos somos diferentes”.</p> <p>“La niña cuando ve al niño que se estaba haciendo un poco de daño, intentaba ayudarlo, pero mientras ellos estaban haciendo otras cosas para que se le antoje jugar y no ayudar al otro niño”.</p> <p>“Los niños se sienten mal cuando nos reímos de ellos”.</p> <p>“No queremos sentirnos así”.</p>
<p>¿CÓMO PODEMOS CAMBIAR ESTA SITUACIÓN?</p>	<p>“Jugando con él”.</p> <p>“Moviendo la silla y jugando con él al pillapilla”.</p> <p>“Donde esté él ir a jugar con él”.</p> <p>“Decirle a mi mamá que me ayude a mover sus piernas”.</p> <p>“Ayudándole a mover los brazos, y las piernas”.</p> <p>“Yo le haría un masaje”.</p> <p>“Yo le pondría un cinturón para que pueda jugar con nosotros y no se caiga”.</p>

Fuente: Elaboración propia.

TABLA V.

Opiniones de los estudiantes tras visualizar el segundo momento del cortometraje



ALGUNAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGADORA	ALGUNAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES
¿QUÉ HA PASADO?	<p>“Que los niños le han ayudado y se han roto las verjas”.</p> <p>“Con la ayuda de otros niños se quedó dentro del patio el niño”.</p> <p>“Los niños ya no se ríen de él, sino que le ayudan”.</p> <p>“Que si ayudamos a otros niños estos no se sienten tristes”.</p>
ENTONCES, NOSOTROS ¿QUÉ PODEMOS HACER PARA QUE NUESTROS COMPAÑEROS NO SE SIENTAN ASÍ?	<p>“Respetarnos y jugar todos juntos”.</p> <p>“Da igual si somos chicas o chicos, si tenemos el pelo rubio o moreno, todos somos personas y nadie puede reírse de nosotros”.</p> <p>“Nadie tiene derecho a reírse o insultarnos por ir en silla de ruedas o tener otro color de piel”.</p> <p>“Todos somos diferentes”.</p> <p>“Al final todos se vuelven buenos porque le ayudan”.</p> <p>“Lo más importante es que todos nos ayudemos”.</p>

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 4. Propuestas de mejora de los estudiantes para el patio del colegio

TABLA VI.

Las propuestas de los estudiantes para la mejora del patio escolar

GRUPOS	IMAGEN DE LOS ARENEROS	PROPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES
GRUPO 1		<ol style="list-style-type: none"> 1. NUEVOS JUEGOS <ul style="list-style-type: none"> - En busca del tesoro - Carreras de coches - Tablillas - Escondite - Superhéroes - Tizas - Chapas 2. UN HUERTO <ul style="list-style-type: none"> - Nos gustaría cuidar las plantas y recoger alimentos. 3. UN ROCÓDROMO <ul style="list-style-type: none"> -Nos encantaría tener una pared para escalar.
GRUPO 2		<ol style="list-style-type: none"> 1. NUEVOS JUEGOS <ul style="list-style-type: none"> - Muñeco al que hay que meter un aro por la cabeza - Pillapilla - Escondite - Esconder un objeto y que los demás compañeros lo busquen por el patio. 2. ARENERO <ul style="list-style-type: none"> - Nos gustaría tener un arenero para jugar en él como lo hemos hecho en esta actividad. 3. COLUMPIOS <ul style="list-style-type: none"> - Rueda giratoria 4. UNA RAMPA <ul style="list-style-type: none"> - Para las personas que van en silla de ruedas y para los carritos de los bebés

GRUPO 3



1. NUEVOS JUEGOS

- Escondite
- Tres en raya humano
- Las chapas
- Parchís humano
- Juego de bloques
- Alturitas

2. COLUMPIOS

- Un puente por el que pasar todos y jugar juntos.

GRUPO 4



1. NUEVOS JUEGOS

- La muralla china
- Juegos pintados en el suelo (la oca, tres en raya...)
- Escalada (rocódromo)

2. COLUMPIOS

- Nos gustaría tener un tobogán

3. MESAS

- Donde sentarnos a comer todos juntos y a jugar

4. MÁS PAPELERAS

- Para que no haya tanta basura por el suelo

Fuente: Elaboración propia.